

**A sala de aula como espelho de relações coercivas de poder:
o efeito das expectativas dos professores**

Madalena Maria Farmhouse Megre Bizarro

**Dissertação de Mestrado
em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira**

Março, 2012

**A sala de aula como espelho de relações coercivas de poder:
o efeito das expectativas dos professores**

Madalena Maria Farmhouse Megre Bizarro

**Dissertação de Mestrado
em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira**

Março, 2012

[DECLARAÇÕES]

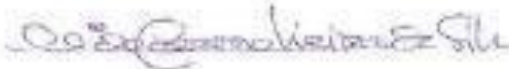
Declaro que esta tese/ Dissertação /Relatório /Trabalho de Projecto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,


Lisboa, 12 de maio de 2012

Declaro que esta Dissertação / Relatório / Trabalho de Projecto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),



Lisboa, 12 de MARÇO de 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

AGRADECIMENTOS

Para a realização da minha investigação e para a entrega desta dissertação foi fundamental a colaboração das seguintes entidades e pessoas, a quem agradeço: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), Professora Catedrática Jubilada Doutora Maria Helena Mira Mateus, Mestre Luísa Solla, Mestre Pedro Martins e as professoras que tornaram possível as entrevistas que realizei para o meu estudo empírico, muito em particular, as professoras que aceitaram ser entrevistadas. Não as poderei nomear, para preservar o seu anonimato, conforme assegurado aquando da realização das entrevistas.

Agradeço também à Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva pela sua orientação no âmbito desta dissertação.

A SALA DE AULA COMO ESPELHO DE RELAÇÕES COERCIVAS DE PODER: O EFEITO DAS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

MADALENA BIZARRO

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Conselho da Europa, alunos imigrantes, expectativas dos professores

O Conselho da Europa tem produzido variados documentos que advogam a diversidade cultural como uma mais-valia, especialmente perante o cenário de elevada imigração europeia nos últimos anos. Esta dissertação analisa essa documentação e procura esclarecer quais as políticas educativas do Conselho da Europa. Confrontam-se essas políticas e recomendações com as políticas e as medidas adotadas em Portugal. Examinam-se as consideradas mais relevantes e pertinentes, partindo-se, posteriormente, para uma análise de trabalhos de investigação que procuraram identificar algumas causas para os maus resultados escolares de alunos imigrantes. Tendo por base a bibliografia consultada e analisada, realizou-se um estudo empírico que aqui se apresenta e que procurou averiguar se existem expectativas em relação aos alunos de nacionalidade estrangeira e se essas expectativas podem depender da nacionalidade dos alunos, afetando a interação dos professores com os seus alunos e, por fim, os resultados escolares destes.

THE CLASSROOM AS MIRROR OF COERCIVE RELATIONS OF POWER: THE EFFECT OF TEACHERS' EXPECTATIONS

MADALENA BIZARRO

ABSTRACT

KEYWORDS: Council of Europe, immigrant students, teachers' expectations

Over the years, the Council of Europe has produced several documents that advocate cultural diversity, especially when facing the rise of immigration in recent years. This dissertation analyzes the Council of Europe's documents and aims at clarifying what are the educational policies presented in them. This is followed by a comparison between those policies and recommendations and the measures adopted in Portugal. I analyzed the ones I considered most relevant and I followed this with an exam of available research that had aimed at identifying possible causes for immigrant students' poor results. Based on the bibliography I studied, I built an empirical study which I present here. The empirical study aimed at knowing whether there are expectations relating to foreign students based on the students' nationalities, affecting teachers' interactions with their students and consequently affecting the students' school results.

ÍNDICE

Introdução	1
I Parte: Enquadramento Teórico	3
1. A visão europeia: recomendações do Conselho da Europa	3
1.1. Diversidade cultural e linguística.....	3
1.2. A migração	4
1.3. Interculturalidade e diálogo intercultural	5
1.4. Diversidade linguística e direitos linguísticos dos migrantes	7
1.5. A educação intercultural	9
1.6. A aprendizagem de uma nova língua e a manutenção da língua materna	10
2. Imigrantes em Portugal	12
2.1. O número de imigrantes	12
2.2. Recomendações e medidas legislativas para o ensino de alunos imigrantes	14
2.3. Documento Orientador e Perfis Linguísticos	18
3. Os resultados escolares dos alunos e possíveis razões.....	20
3.1. Descontinuidades culturais.....	20
3.2. Interação professor/aluno e relações coercivas de poder	23
3.3. Expectativas dos professores.....	26
II Parte: Estudo empírico	29
1. Introdução	29
2. Tipo de estudo e metodologia	30
2.1. Participantes	31
2.2. Instrumentos.....	33
3. Os resultados escolares dos alunos	34
4. Análise das entrevistas	35
4.1. As professoras	36
4.2. Identificação e caracterização dos alunos por parte das professoras	36
4.2.1. Disciplina em sala de aula e relação com os colegas.....	39
4.2.2. Integração na escola.....	40
4.3. Caracterização dos pais e encarregados de educação	40
4.4. Expectativas	41

4.5. Despacho Normativo n.º 12/2011	42
4.6. Conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa	44
5. Síntese	44
III Parte: Conclusões e recomendações	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
Legislação consultada	52
SITOGRAFIA	53
ANEXOS	57
Anexo 1	59
Anexo 2	61
Anexo 3	63
Anexo 4	65
Anexo 5	67
Anexo 6	69
Anexo 7	75
Anexo 8	79
Anexo 9	87

Introdução¹

Diversidade cultural e linguística, interculturalidade e diálogo intercultural são conceitos abundantemente utilizados nos dias de hoje. Revelam uma vontade de caracterizar a Europa como um continente enriquecido pela diversidade.

Ao longo da I Parte da minha dissertação citarei documentos², produzidos pelo Conselho da Europa, que analisei com o objetivo de saber qual o ponto de vista deste órgão político europeu no que diz respeito aos conceitos supra mencionados.

O encorajamento ao diálogo intercultural na sociedade, em geral, e nas escolas, em particular, surge como algo urgente tendo em conta os movimentos migratórios, analisados também no âmbito desta dissertação, que exigiram uma reflexão europeia acerca dos direitos linguísticos dos migrantes, tanto ao nível da aprendizagem da língua do país de acolhimento, como ao nível da manutenção da língua materna.

Após a análise da situação europeia, examinarei o estado das mesmas questões em Portugal. Em primeiro lugar, farei um levantamento dos dados referentes ao número de imigrantes em Portugal, para verificar se o país acompanha a mesma tendência registada nos documentos estatísticos relativos à Europa. De seguida, realçarei as medidas legislativas e as recomendações que me parecem mais relevantes para o ensino de alunos imigrantes em Portugal, tentando saber se elas vão ao encontro do que é advogado nos documentos do Conselho da Europa.

O exame da situação em Portugal incluirá a pesquisa de informação relativa aos resultados escolares dos alunos imigrantes. Posteriormente, apresentarei possíveis causas para esses resultados escolares. As razões que apontarei foram sugeridas pela bibliografia que consultei e que examinarei ao longo da minha dissertação.

Em relação à análise e à consulta de documentos oficiais, a questão que colocarei será a de como se concretizavam os ideais expostos nessa documentação. Mais concretamente: será que esses ideais são postos em prática em Portugal, nas escolas e

¹ A dissertação foi redigida segundo as normas do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1990, atualmente em vigor. Quanto à forma como os dados são apresentados, segui, em primeiro lugar, as indicações do sítio em linha da FCSH e, em segundo lugar, o livro de estilo da American Psychological Association (2010).

² Ao longo do meu trabalho traduzi de inglês para português sempre que uma edição dos textos em português não estava disponível. Essas traduções são, assim, da minha responsabilidade.

pelos professores? Outra questão que coloco perante a população imigrante a frequentar o ensino básico é: quais os fatores que conduzem aos resultados escolares dos alunos imigrantes?

No âmbito desta dissertação, não será possível responder exaustivamente a estas perguntas. No entanto, apontam-se algumas hipóteses. Uma dessas hipóteses surgirá como ponto de partida para o estudo empírico que irei expor na II Parte da minha dissertação: os professores têm expectativas em relação aos seus alunos, baseando-se nas nacionalidades deles? Em caso afirmativo, essas expectativas afetarão as suas interações com os alunos e, conseqüentemente, os resultados escolares desses alunos?

O caminho percorrido foi algo diferente daquele previamente planeado, pelo que um título mais apropriado ao trabalho que se segue seria: «Os ideais europeus e as expectativas dos professores perante alunos de nacionalidades diversas».

I Parte

Enquadramento Teórico

1. A visão europeia: recomendações do Conselho da Europa

1.1. Diversidade cultural e linguística

Em 1954, os países-membros do Conselho da Europa elaboraram o tratado *European Cultural Convention*, que viria a ser ratificado por Portugal em 1976, para manter a união entre os povos europeus, salvaguardar a herança comum do continente e evitar futuras guerras. Para o cumprimento desses propósitos, os signatários decidiram acordar com uma série de medidas que ajudassem a preservar o respeito pela diversidade cultural europeia e a fomentá-la através de estímulos à aprendizagem da história, das línguas, dos hábitos e das culturas dos vários países europeus (Conselho da Europa [CE], 1954, p. 2). Na leitura do documento, torna-se claro que a noção de cultura é, neste contexto, sinónimo de língua, de civilização e de um passado partilhado no quadro da História Europeia.

Após meio século, em 2004, a *Wroclaw Declaration on Fifty Years of European Cultural Cooperation* celebra aquele tratado original e realça o facto de este ter sido idealizado após menos de uma década da Segunda Guerra Mundial, refletindo a esperança de que o futuro seria o de uma Europa unida, onde prevalecesse o espírito de uma educação humanista que ajudaria a diminuir as divisões do passado e a prevenir conflitos (CE, 2004). Reitera-se que tal só se pode concretizar através do respeito pela diversidade cultural.

Aquilo que se entende por diversidade cultural, ao nível do Conselho da Europa, pode depreender-se a partir da Declaração de 2003, *Declaration on Intercultural dialogue and conflict prevention*. Diversidade cultural é um conceito que identifica a existência de diversas práticas artísticas, culturais, religiosas e filosóficas adotadas por indivíduos inseridos em diferentes grupos que as perfilham (CE, 2003).

Em 2005, o *Action Plan* dos Chefes de Estado membros do Conselho da Europa reitera que a diversidade cultural é essencial para o desenvolvimento de sociedades que se queiram solidárias e explicita que os movimentos migratórios contribuem para esta diversidade (CE, 2005).

1.2. A migração

Do ponto de vista da construção e manutenção da União Europeia, a mobilidade dos indivíduos e a migração são realidades inevitáveis, vantajosas e constituem mais-valias no desenvolvimento económico e social dos países. Os Estados europeus afirmam-no em documentos como *Economic migration, social cohesion and development: towards an integrated approach*:

A migração bem gerida, os migrantes e as pessoas com um passado migratório podem contribuir de forma significativa para o progresso económico, para o bem-estar e para o desenvolvimento tanto dos países de acolhimento como dos países de origem (dentro e fora da Europa); proteger os direitos humanos dos trabalhadores migrantes e das suas famílias e aplicar os princípios de tratamento igualitário e de não-discriminação no mercado de trabalho são elementos essenciais para assegurar a coesão e o desenvolvimento sociais. (CE, 2008, p. 3)

O trabalho das atuais organizações internacionais permite, até certo ponto, seguir alterações demográficas a nível mundial e dar conhecimento de movimentos migratórios. O Conselho Económico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) dá conta desses movimentos migratórios à escala global no relatório *International Migration Report 2006: A Global Assessment*. Segundo o ECOSOC, em 2005, 3% da população mundial era de migrantes internacionais, o equivalente a cerca de 191 milhões de pessoas; deste número, até 2005, chegaram à Europa 64 milhões de migrantes, ou seja, 8.8% da sua população (ONU, 2009). A mesma fonte indica que, até 2005, em Portugal, viviam mais de 760 mil imigrantes, perfazendo 7.3 % da população portuguesa.

O relatório *Europe's Demographic Future: Facts and Figures on Challenges and Opportunities*, divulgado pela Comissão Europeia em 2007, apresenta a situação demográfica da União Europeia à data da sua elaboração. O enfoque deste documento está nos desafios que a União Europeia enfrenta perante as alterações demográficas e desde o início se declara que a Europa terá de se preparar para «mudanças profundas» (Comissão Europeia, 2007, p. 11) na sua demografia. Segundo este relatório, as «mudanças profundas» são: o aumento da esperança média de vida, o consequente envelhecimento da população, os baixos níveis de natalidade e os movimentos migratórios internacionais. Em contraste com o que se passara até meados do século XX, isto é, a emigração para outros continentes, a grande transformação nos movimentos migratórios acontece ao nível da imigração para a Europa e entre os países europeus (Comissão Europeia, 2007). O relatório da Comissão Europeia totaliza 40 milhões de migrantes em países da União Europeia (em contraste com os 64 milhões contabilizados pela ONU), principalmente nos anos de 2003 e 2004, atingindo-se um máximo de dois milhões de migrantes (Comissão Europeia, 2007). As razões apontadas para este aumento são, para além da existência factual de movimentos migratórios, a legalização de imigrantes, mais concretamente em Espanha e em Itália, a abertura das fronteiras e a entrada de novos países na União Europeia, que resultaram num aumento de movimentos migratórios, em particular para o Reino Unido e para a Irlanda (Comissão Europeia, 2007).

Esta alteração demográfica fortemente caracterizada por movimentos migratórios na Europa impulsionou uma reflexão no âmbito do Conselho da Europa acerca de como lidar com a diversidade. Algumas ideias provenientes dessa reflexão europeia são expostas de seguida.

1.3. Interculturalidade e diálogo intercultural

A aceitação da diversidade cultural europeia permite, consequentemente, defender as expressões culturais de diversos grupos e a sua igualdade de direitos, respeitando a pluralidade que lhes é inerente. É nesta ótica que surge o conceito de interculturalidade e o daí resultante diálogo intercultural.

Giménez Romero (2010) define o termo «interculturalidade» como «relações interétnicas» (p. 25). O conceito «interculturalidade» é proposto em substituição de «multiculturalidade» que, segundo o autor, seria sinónimo de diversidade cultural, mas apenas enquanto reconhecimento de que essa diversidade cultural existe, conduzindo ao multiculturalismo, que, na perspetiva do mesmo autor, seria o reconhecimento da diferença entre várias culturas que convivem entre si.

Em 2008, os Ministros dos Negócios Estrangeiros reunidos no Conselho da Europa escrevem o *White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity* com o objetivo de clarificar de que forma pode o diálogo intercultural valorizar e fomentar a diversidade, mantendo, ao mesmo tempo, a coesão social na Europa. Para redigir e trabalhar este documento, os conceitos utilizados nesta área são definidos e operacionalizados. Aqui, multiculturalismo é caracterizado como um termo que ocorre ligado à migração na Europa ocidental do pós-guerra. É o conceito que reconhece a existência de minorias de migrantes entre uma maioria autóctone de um país de acolhimento que aceita a presença daqueles. É, portanto, um modelo diferente do «assimilacionismo», uma conceção de integração de minorias em que se espera que estas assimilem a cultura da maioria. No multiculturalismo, não se espera essa assimilação. No entanto, espera-se a convivência de diversas culturas reconhecidas política e socialmente, mas mantendo-as distintas da cultura maioritária:

Um novo conceito de ordem social conhecido por multiculturalismo (...) advogou o reconhecimento político daquilo que se percecionava como sendo as atitudes das comunidades minoritárias, estando estas em igualdade com a “comunidade de acolhimento”. (...) [O] multiculturalismo partilhava frequentemente [com o assimilacionismo] uma conceção de sociedade em que haveria uma oposição entre a maioria e a minoria, diferenciando-se apenas ao incentivar que a minoria se destacasse da maioria, em vez de se assimilar a ela. (CE, 2008, p. 19)

Uma vez que os modelos anteriores mantinham a ênfase na separação entre maioria e minorias (o uso comum das próprias expressões «maioria» e «minorias» demonstra que se pensa haver diferenças relevantes entre os dois grupos), tornou-se

necessária a criação de um novo modelo para o que se deseja que aconteça na Europa. Um novo modelo para a coesão de uma sociedade que respeite e incentive a diversidade. O «interculturalismo» seria esse novo arquétipo e é caracterizado no *White Paper* como sendo a junção entre o que o assimilacionismo e o multiculturalismo têm de melhor, adicionando-se-lhe o diálogo em igualdade de direitos: «Do assimilacionismo retira-se o enfoque no indivíduo; do multiculturalismo retira-se o reconhecimento da diversidade cultural. E adiciona-se o novo elemento de diálogo» (CE, 2008, p. 20).

A interculturalidade remete, assim, para a esfera das várias culturas em diálogo, entendendo também a língua como uma marca cultural e admitindo a diversidade linguística como uma marca da cultura europeia dos dias de hoje. Por sua vez, o diálogo intercultural é a troca de pontos de vista entre membros de diversos grupos, fomentando a igualdade, a dignidade de cada um e o avanço no sentido de um objetivo comum de manutenção de uma coesão social democrática. Aprender e ensinar competências interculturais torna-se, por isso, fundamental neste contexto (CE, 2008).

O diálogo numa sociedade com falantes de línguas diferentes reforça a questão de como lidar com essa diversidade, como comunicar num ambiente de diversidade linguística.

1.4. Diversidade linguística e direitos linguísticos dos migrantes

Adota-se o termo «diversidade linguística» para descrever o conjunto de diversas línguas de falantes de diversas origens num determinado país, podendo esta ser uma situação pontual, se os falantes estiverem nesse país apenas temporariamente, ou podendo esta ser uma situação estável, se os falantes permanecerem nesse país (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008).

A política linguística do Conselho da Europa terá uma base triangular, cujos vértices corresponderão às línguas oficiais dos Estados, às línguas minoritárias ou regionais, e às línguas migrantes. A *Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias*, de 1992, define «línguas regionais e minoritárias» como:

(i) utilizadas tradicionalmente no território de um Estado pelos cidadãos desse Estado que constituem um grupo numericamente inferior ao resto da população do Estado; e (ii) diferente(s) da(s) língua(s) oficial(is) desse Estado; não inclui nem os dialetos da(s) língua(s) oficial(is) do Estado nem as línguas dos migrantes. (CE, 1992, p. 3)

Por outro lado, a expressão «línguas migrantes» refere-se às línguas maternas que os imigrantes falam nos países de acolhimento e a proficiência que os filhos dos imigrantes têm nestas línguas depende de fatores como a utilização frequente da língua e/ou da aprendizagem formal dessa língua que tenham recebido, ou que ainda estejam a receber (Beacco, Byram, Coste, & Fleming, 2009).

Ancorados no artigo 22.º da «Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia» do Conselho Europeu (2000), onde se estabelece que «A União [Europeia] respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística» (p. C 364/13), os decisores políticos são impelidos a rever as políticas de língua dos seus países. Em relação às línguas migrantes, coloca-se a questão do papel que elas poderão ter num Estado que acolhe os seus falantes, ponto esse abordado pelo Conselho da Europa na *Carta Social Europeia*, de 1996, onde não só os governos signatários se comprometem a «favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento (...) aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias» (CE, 1996, p. 41), como também a «favorecer e a facilitar o ensino da língua materna do trabalhador migrante aos seus filhos» (CE, 1996, p. 41). É de notar que estas afirmações vão ao encontro da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* que sublinha o direito que os falantes têm de aprender e falar na sua língua materna (UNESCO, 1996).

Perante este quadro, torna-se necessário refletir acerca das políticas linguísticas em educação, muito em particular no modo como se concretizam estes ideais, não esquecendo que uma das principais premissas de uma política linguística é a identificação de uma língua como elemento construtor da identidade individual e coletiva. Para alcançar essa identidade coletiva, recorre-se ao sistema educativo como principal instrumento de operacionalização, pois o papel das escolas é também o de construir e defender pontos de vista, posturas sociais e conhecimentos considerados corretos, adequados e enriquecedores para os indivíduos se tornarem participantes

ativos numa sociedade. O sistema educativo em geral, e as escolas em particular, tentarão concretizar as políticas de cada país.

No que concerne à língua a utilizar pelas escolas, na Europa, a mais frequentemente utilizada é a língua oficial maioritária de cada país. No entanto, a língua que as crianças migrantes falam em casa pode não ser a mesma da sua escolarização, o que pode ser um importante fator de insucesso escolar. Estarão, então, as entidades educacionais, nomeadamente as escolas e os professores, preparadas para serem o veículo de formação, em igualdade de direitos, (i) das línguas dos migrantes (ii) e da língua oficial como língua de país de acolhimento?

1.5. A educação intercultural

A educação intercultural é considerada medular para a atividade dos professores em vários dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa. A Recomendação N.º R (84) 18 elaborada a 25 de setembro de 1985, tinha em vista a formação de professores na área da compreensão intercultural para melhorar a forma como trabalhavam com alunos migrantes. O documento mostra, assim, que a interculturalidade tem sido um conceito importante há mais de um quarto de século na política europeia. A diversidade nas escolas é aqui já vista como uma mais-valia, mas apenas se as políticas educativas conduzirem à abertura de espírito e ao entendimento das diferenças culturais. A formação de professores nesta área é considerada essencial para os tornar capaz de dominar uma série de competências. Os professores, segundo o documento, devem:

(...) ganhar consciência das variadas formas de expressão cultural presentes nas suas próprias culturas nacionais e nas comunidades migrantes; reconhecer que as atitudes etnocêntricas e os estereótipos podem prejudicar indivíduos (...); aperceber-se de que eles também são agentes de uma troca cultural e que devem tanto desenvolver e usar estratégias de aproximação, compreensão e consideração por outras culturas, como educar os seus alunos a fazê-lo (...). (CE, 1984, p. 2)

Em novembro de 2003, a Declaração dos Ministros de Educação, *Intercultural education in the new European context*, também incita o Conselho da Europa a definir com maior clareza o conteúdo e o contexto da educação intercultural. Incita também a que desenvolva programas de consciencialização da importância da diversidade e da dimensão intercultural na educação. A Declaração sugere que a educação intercultural se pode concretizar através de diversas medidas, das quais se destacam: «retomar a investigação conceptual acerca da educação intercultural com o objetivo de (...) definir claramente o conteúdo e o contexto da educação intercultural; (...) [e] desenvolver programas para a comunicação e o entendimento mútuo, particularmente através da aprendizagem de línguas» (CE, 2003, p. 5).

A aprendizagem de línguas tem um papel importante: aprender uma língua nova é conseguir comunicar com mais pessoas, é aceder a diferentes formas de exprimir uma ideia. Num contexto de imigração, aprender a língua do país de acolhimento torna-se algo quase imprescindível para que os imigrantes recebam o mesmo tratamento e possam usufruir dos mesmos direitos dos autóctones. No caso das crianças e adolescentes que imigram com as suas famílias, aprender a língua nova torna-se essencial para que possam sociabilizar nas escolas, que têm obrigatoriamente de frequentar, e para que possam obter bons resultados escolares.

1.6. A aprendizagem de uma nova língua e a manutenção da língua materna

Sendo a aprendizagem da língua do país de acolhimento um direito, a Escola deve estar preparada para ensinar a língua oficial como língua segunda (L2), pois o domínio da língua de escolarização é fundamental para o sucesso escolar e para o futuro social dos alunos imigrantes. As dificuldades e as etapas de aprendizagem de uma língua segunda não devem ser esquecidas. Embora as crianças e os jovens possam aprender a comunicar numa nova língua de forma mais, ou menos, rápida, «comunicar» não é suficiente para que haja, de facto, sucesso escolar. É necessária a aquisição de competências académicas na L2. Esta diferenciação entre as competências mobilizadas para comunicar numa L2 em contextos informais e as competências necessárias para comunicar, ou trabalhar, em contextos escolares é feita por Cummins (2001) utilizando

os termos *competências BICS* («basic interpersonal communicative skills», (p.67)) e *competências CALP* («cognitive academic language proficiency», p.67)):

Como conceptualizar a *proficiência linguística* e a forma como ela está relacionada com o desenvolvimento académico é central a muitas políticas inconstantes (...) [e] para lidar com essas questões temos de fazer uma distinção fundamental entre os aspetos conversacionais e académicos da proficiência linguística (...) chamados *competências comunicativas interpessoais básicas* (BICS) e *proficiência académica cognitiva* (CALP). (p. 67)

O autor refere que os alunos de L2 em poucos anos conseguem adquirir um nível de proficiência que lhes permite comunicar em contextos informais, mas que são precisos mais de cinco anos para adquirir o nível de proficiência académico que lhes permita ter resultados semelhantes aos alunos que recebem o ensino na sua língua materna. É, assim, um processo demorado que deve ser iniciado com a maior celeridade possível.

Beacco, Byram, Coste, e Fleming (2009) explicitam que os migrantes podem desejar que a língua materna seja mantida por razões «funcionais» (p. 5), isto é, podem querer, um dia, regressar ao seu país de origem, ou por razões «humanistas» (p. 5) já que os alunos, se tiverem acesso a uma aprendizagem da sua língua materna, poderão aumentar a sua autoestima em relação às suas capacidades e, conseqüentemente, obter maior sucesso escolar.

Tendo em vista o objetivo de assegurar os direitos dos migrantes, o Conselho da Europa propõe duas linhas de ação simultâneas por parte do sistema educativo de cada país: por um lado, medidas que melhorem a comunicação entre as escolas e as famílias imigrantes e, por outro, medidas que tenham em conta a herança linguística destas crianças. As propostas nestes dois âmbitos incluem: a publicação de informação acerca do funcionamento do sistema educativo de cada país nas línguas maternas de cada Estado-membro; a contratação de intérpretes; a existência de um coordenador em cada escola ou agrupamento de escolas responsável pela receção dos alunos imigrantes e que estabeleça uma ponte entre a escola e os pais; acordos bilaterais entre os Estados-membros que promovam aulas particulares aos alunos imigrantes; e, por fim, a

viabilização da aprendizagem formal da língua materna que se poderia concretizar ao incluir as línguas maternas dos alunos migrantes como disciplinas opcionais (Eurydice, 2009).

De seguida, analiso os dados estatísticos relativos ao número de imigrantes em Portugal e as medidas de apoio aos imigrantes ao nível da educação.

2. Imigrantes em Portugal

2.1. O número de imigrantes

O relatório *Europe's Demographic Future: Facts and Figures on Challenges and Opportunities*, divulgado pela Comissão Europeia em 2007, apresenta que em 2004/2005, num total de população estimado em 10 milhões, a percentagem de residentes legais de nacionalidade estrangeira em Portugal era de 3%.

O sítio em linha do Instituto Nacional de Estatística (INE) divulga o número estimado de população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal até 2008. O número referido pelo sítio do INE surge como dado provisório e é de 436,020 pessoas, valor que contrasta com o indicado pelo INE em 2004 (263,322 pessoas). Os dados do INE indicam que, do total de imigrantes com estatuto legal de residentes em Portugal, 166,025 vêm de países europeus e 125,671 de países africanos, havendo, também, imigrantes oriundos da América, Ásia, Oceânia e imigrantes cuja nacionalidade não é conhecida, ou que são apátridas.

O quadro do Anexo 1 mostra valores apresentados pelo INE com o número de imigrantes que o país recebeu (dados de 2008) oriundos da Europa e o quadro do Anexo 2 apresenta os números de imigrantes oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), também indicados pelo INE.

Como se pode constatar nos dados do INE referentes a 2008, no Anexo 1, as três nacionalidades europeias em maior número com estatuto legal de residente em Portugal eram a ucraniana, a romena e a moldava. No caso das nacionalidades dos PALOP, no

Anexo 2, a maior presença é a da nacionalidade cabo-verdiana, seguindo-se-lhe a angolana e, depois, a guineense.

No âmbito do projeto europeu «Meridium – Multilingualism in Europe as a Resource for Immigration Dialogue Initiative among the Universities of the Mediterranean» (Projeto Meridium), o *Relatório Nacional* do Projeto apresenta as três zonas de maior concentração geográfica dos imigrantes: em primeiro lugar, a Área Metropolitana de Lisboa, abrangendo Setúbal, seguindo-se-lhe o Algarve, terminando no Grande Porto. Apresentam-se, também, razões para o aumento da população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal, tais como:

(...) a normalização das relações com as antigas colónias, a integração na Comunidade Europeia em 1986 e o acesso a fundos comunitários que sustentam uma política de desenvolvimento assente em grandes obras públicas (ex. rede de autoestradas), a organização de eventos internacionais de grandes investimentos (Expo'98, Campeonato Europeu de Futebol 2004). (...) a redução das disparidades socioeconómicas no seio da Comunidade Europeia, a queda do muro de Berlim e o progressivo alargamento da Comunidade Europeia aos países da Europa Central e Oriental, a livre circulação dos cidadãos europeus nos países da comunidade, o aumento da oferta de formação universitária (...), a entrada de mulheres no mercado de trabalho e o reforço da sustentabilidade financeira das famílias (...). (Tomás, Binet, Madeira, & Crispim, 2009, pp. 17–18)

Perante estas alterações demográficas, o número de falantes de outras línguas que não a portuguesa aumentou no ensino básico. Procurei, por isso, identificar as medidas mais relevantes, ao nível do ensino, para lidar com esta população demográfica e apresento-as de seguida.

2.2. Recomendações e medidas legislativas para o ensino de alunos imigrantes

Em Portugal, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 8 de março de 2007, pretendeu «definir (...) um roteiro de compromissos concretos da integração dos imigrantes» (Presidência do Conselho de Ministros [PCM], 2007, p, 2964 (2)), criando o *Plano para a Integração dos Imigrantes*. Este «roteiro» seguiria os mesmos valores defendidos pelo Conselho da Europa: «dinamizar (...) um trabalho conjunto para um Portugal mais solidário e inclusivo» (PCM, 2007, p, 2964 (2)).

O *Plano para a Integração dos Imigrantes* apresenta 16 medidas relativas à «Educação» dos alunos imigrantes. Estas medidas são ao nível da formação dos professores para a interculturalidade e do papel que eles devem ter no acolhimento destes alunos na escola; são também ao nível do reforço da investigação científica acerca deste grupo de alunos; e, finalmente, medidas ao nível da criação de maior acesso à informação relacionada com o sistema educativo português para as famílias imigrantes.

Mais tarde, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 daria continuidade ao trabalho anterior com o *II Plano para a Integração dos Imigrantes*, que destaca a «promoção da diversidade e interculturalidade» (PCM, 2010, p. 5) como área de intervenção, reforçando o plano original e trazendo consigo a listagem de indicadores e metas para uma posterior verificação de que o plano estará a ser cumprido.

No que concerne ao ensino da língua portuguesa, na Medida 52 do primeiro *Plano para a Integração dos Imigrantes*, intitulada «Valorização do ensino português como língua não materna», consta que é necessário «Promover a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como não materna» (PCM, 2007, p. 2964-(8)).

Por sua vez, o *II Plano para a Integração dos Imigrantes* vem acentuar o que é dito no anterior. Aqui, a Medida 8 tem como objetivos: «Apoiar a aplicação da legislação em vigor relativamente ao Português Língua não Materna (PLNM) (...) no sentido de garantir a implementação, o acompanhamento e a avaliação das atividades nesse âmbito» (PCM, 2010, p. 15).

A legislação direcionada ao ensino de alunos imigrantes é variada e a que aqui se realça, apesar de ir ao encontro das propostas europeias, dá indicações muito generalistas às escolas. Essa falta de especificidade ou de diretrizes pode ser, por um lado, uma desvantagem por não «forçar» as escolas num determinado caminho. No entanto, as orientações de carácter muito geral podem trazer vantagens às escolas, ao dar-lhes uma grande liberdade na escolha do melhor caminho para que se atinja o sucesso escolar dos alunos imigrantes.

Em 1989, no Despacho 123/ME/85 do Ministério da Educação, o direito ao apoio complementar em Português é garantido aos alunos imigrantes que cheguem ao sistema educativo português: «aos estudantes (...) que não possuem a língua portuguesa como “primeira língua” ou “língua dominante”, será (...) assegurado, no domínio da língua portuguesa, um apoio pedagógico complementar, adaptado às necessidades específicas dos mesmos na respetiva aprendizagem» (p. 7337).

O Decreto-lei n.º 6/2001 indica às escolas que devem fornecer o ensino de português a alunos estrangeiros: «As escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português» (Ministério da Educação [ME], 2001, p. 260).

O Despacho Normativo n.º 7/2006 vai muito ao encontro do que o Concelho da Europa advoga nos seus documentos, começando com a afirmação: «As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um fator de coesão e de integração» (ME, 2006, p. 903). Neste Despacho, as palavras «coesão» e «integração» surgem de imediato no primeiro parágrafo, seguindo-se-lhe um parágrafo que defende a «heterogeneidade sociocultural», a «diversidade linguística» e a «sociedade multicultural» (identificando-se a sociedade portuguesa como multicultural):

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da (...) população escolar representam uma riqueza singular (...). Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos

alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projetos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo (p. 903).

Neste Despacho, apesar de se manterem as aulas de Língua Portuguesa para os alunos cuja língua materna não é a portuguesa, esclarece-se que os alunos deverão receber apoio de PLNM, após a aplicação de testes de diagnóstico que indicam os níveis de proficiência linguística dos alunos, níveis esses (iniciação, intermédio e avançado) retirados do *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino avaliação* (Conselho da Europa, 2001).

No seguimento do Despacho, são divulgados dois Ofícios-Circular – Ofício-Circular n.º 55/DSEE/06 e Ofício-Circular n.º 23/DSEE7DES/07 – que esclarecem que os alunos que estejam num nível inicial ou intermédio têm a possibilidade de receber uma avaliação qualitativa no 1.º período e de passarem a ter aulas de PLNM no espaço temporal dado ao Estudo Acompanhado, à Área de Projeto e à Formação Cívica, isto é, as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Há que notar que o Ofício-Circular n.º 23/DSEE7DES/07 faz a ressalva de que não devem criadas turmas especiais apenas destes alunos, algo que as escolas poderiam ficar tentadas a fazer para que turmas de alunos estrangeiros pudessem receber apoio linguístico mais específico às suas necessidades, mas que poderia conduzir a situações de exclusão.

Em 2008, o Ofício-Circular OFC-DGIDC/2008/19 DSDC do Ministério da Educação, vem acrescentar que os professores devem adequar as estratégias de ensino ao perfil sociolinguístico dos alunos de PLNM e ter em conta que o aluno terá de realizar um exame nacional de PLNM no fim do 9.º ano de escolaridade. O Ofício termina fazendo referência à diversidade, dizendo que esta faz parte de uma «sociedade moderna»; reconhece-se, novamente, que a «heterogeneidade linguística e cultural» existe, que isso será um fator importante na «integração» dos alunos de PLNM e que se devem propiciar as condições para uma sociedade «integrada e inclusiva»:

Tendo em conta que a sociedade moderna enfrenta sérios desafios em termos de pluralidade e diversidade, e que as escolas lidam com uma grande

heterogeneidade linguística e cultural, realça-se o papel das mesmas na integração dos alunos que têm o Português como língua não materna, na transmissão de valores de desenvolvimento de competências, favorecendo-se a criação de uma sociedade integrada e inclusiva. (p. 2)

As escolas são assim identificadas como fundamentais para que a integração dos alunos de PLNM seja bem-sucedida, contribuindo para a sociedade heterogénea, mas com a coesão social que o Conselho da Europa advoga.

Em 2011, o Despacho Normativo n.º 12/2011 altera a situação para os alunos de PLNM. No 3.º e 4.º pontos do Despacho, consta que os alunos de PLNM, no ensino básico, passam a ser agrupados (mínimo de 10 alunos) segundo o critério da proficiência linguística, independentemente do ciclo ou do ano de escolaridade, sendo os materiais escolares adaptados em relação à sua idade e podendo estar nos níveis de iniciação ou intermédio e, por fim, devendo ter aulas de PLNM em substituição das aulas de Língua Portuguesa. Assim, os alunos estrangeiros, com um nível de proficiência em português inicial, ou intermédio, passam a ter o mesmo número de horas semanais de PLNM que os alunos nacionais e que os alunos estrangeiros com maior proficiência linguística. A essa carga horária, devem acrescentar-se 45 minutos semanais para trabalhar a língua ao nível da transmissão dos conteúdos escolares das várias disciplinas (ME, 2011).

Esta última medida, o Despacho Normativo n.º 12/2011, parece alterar bastante a forma como os alunos de PLNM deverão ser vistos. Com esta medida, os alunos de PLNM passam a ter legalmente direito a horas aulas de PLNM, mas não só os alunos parecem ser beneficiados com esta medida. O PLNM passa, assim, a fazer parte da componente letiva dos professores. Desta forma, os professores passam a ter mais tempo para criar as condições para que os alunos aprendam a língua portuguesa. Para além disso, passam talvez a dispor de mais horas de investigação e de preparação de aulas de PLNM do que anteriormente, em que davam apoio em PLNM aos alunos estrangeiros nas horas da componente não letiva. Apesar de o PLNM aparecer, aqui, politicamente mais legitimado, fica a faltar um programa de ensino que guie os professores desta disciplina.

Por fim, esta última medida parece também receber alguma influência da investigação feita ao nível da aquisição de competências em língua segunda: ao especificar-se que parte do apoio dado aos alunos estrangeiros deve ser dedicado à transmissão de conteúdos das várias disciplinas explicita-se que aprender o português das várias disciplinas da escola requer uma atenção especial e que não é algo que possa acontecer automaticamente. Assim, parece vislumbrar-se um reconhecimento formal e político de que há competências comunicativas informais e que há uma proficiência académica da língua, conforme sugerido por Cummins (2001).

A minha leitura e análise das medidas e das recomendações legislativas em Portugal fazem-me constatar que o discurso político português vai ao encontro das recomendações europeias, dando liberdade às escolas para as porem em prática da maneira possível. No entanto, ficam ainda aquém de uma valorização efetiva da diversidade linguística, na medida em que o ensino monolingue é sempre um dado adquirido, não se mencionando, nem propondo, alternativas.

2.3. Documento Orientador e Perfis Linguísticos

A par da legislação supra referida, dois documentos são divulgados pelo Ministério da Educação como documentos orientadores para as escolas e para os professores no que concerne aos alunos de PLNM: *Português língua não materna no currículo nacional – Documento orientador*, de julho de 2005; e *Português língua não materna no currículo nacional – Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, que não tem indicação do ano.

Tal como as medidas legislativas portuguesas e as recomendações europeias, o *Documento Orientador* para o PLNM advoga a riqueza da diversidade e afirma que a escola é «o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados» (ME, 2005, p. 3). O documento torna claro que a integração é uma necessidade dos alunos imigrantes, mas que esta não deve ocorrer por via da assimilação. A rejeição da assimilação surge, assim, nas orientações do Ministério da Educação em Portugal, seguindo o exemplo europeu de documentos como a já citada «Carta dos direitos fundamentais da União Europeia» (CE, 2000).

Os princípios da integração, da igualdade, da interculturalidade e da qualidade do ensino são considerados básicos para alcançar o objetivo geral de «Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efetiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade» (ME, 2005, p. 9), tal como o defendido em documentos europeus já mencionados, por exemplo a Recomendação N.º R (84) 18 (CE, 1984).

O perfil do professor de PLNМ está também identificado no *Documento Orientador*. Em primeiro lugar, afirma-se que o professor deve adotar o ensino intercultural, deve ensinar a língua e «ensinar também: a comunicar adequadamente tendo em consideração (...) características pessoais, nomeadamente etárias e culturais dos interlocutores; a ser recetivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas; a relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva» (ME, 2005, p. 20–21).

Por sua vez, o documento *Português língua não materna no currículo nacional – Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* tem como objetivo «fornecer diretrizes que (...) regulem a atuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa» (Leiria, Queiroga, & Soares, s/d., p. 1). Para o cumprimento deste objetivo, o documento traça os perfis linguísticos da população escolar, referindo algumas características das línguas maternas mais presentes nas escolas portuguesas. O documento identifica, por exemplo, os alunos africanos e eslavos como «mais disponíveis para contactos propiciadores de oportunidades de aprendizagem e de uso da L2» (p. 6) do que os alunos chineses. Não é claro, ao longo do documento, como se procedeu a uma investigação que apresentasse tais resultados, algo que poderá dever-se à natureza informativa e sumária do documento. Apesar de pretender auxiliar os professores a adotarem as melhores estratégias para ensinar português, tipificando características de diversos falantes (características não só linguísticas, mas também culturais), parece contradizer um pouco o *Documento Orientador*. Este afirma que os professores devem estar recetivos «à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas» (ME, 2005, p. 20–21). Em contraste, o documento *Perfis Linguísticos*, apesar de ser um instrumento auxiliar, parece criar uma série de expectativas que dependem das línguas maternas, nacionalidades e condições socioeconómicas dos alunos, não identificando claramente o

estudo que leva às conclusões que apresenta. O documento não deixa, no entanto, de fazer a ressalva de que este é um «texto introdutório e genérico» (p. 21).

3. Os resultados escolares dos alunos e possíveis razões

No que concerne aos resultados escolares dos alunos de PLNM, o sítio em linha da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) disponibiliza o *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08* que analisa, de forma breve, os dados referentes aos alunos estrangeiros no ensino básico e secundário nos anos letivos referidos na epígrafe do relatório, nomeadamente: quantos eram, por que anos estavam distribuídos, quais as suas nacionalidades e quais os seus resultados escolares.

Segundo a análise que consta no relatório, o aproveitamento dos alunos estrangeiros decresce ao longo dos anos de escolaridade. No que diz respeito ao ensino básico em 2006/07 e 2007/08, os alunos de nacionalidade estrangeira com melhor aproveitamento foram: os alemães, os belgas, os canadianos, os franceses, os estado-unidenses, os holandeses, os luxemburgueses, os moldavos, os russos, os suíços e os sul-africanos. Por outro lado, os alunos estrangeiros com menor aproveitamento foram: os angolanos, os cabo-verdianos, os guineenses, os indianos, os moçambicanos e os são-tomenses.

Parece, assim, haver uma distinção de resultados dependendo das nacionalidades dos alunos. Seguem-se três possíveis explicações para esta discrepância.

3.1. Descontinuidades culturais

O conceito «descontinuidade cultural» pretende descrever as diferenças que possam existir entre a cultura maioritária e a cultura minoritária, havendo a possibilidade de que este espaçamento (descontinuidade) entre aquilo que é cultura da maioria e a cultura da minoria possa conduzir ao insucesso escolar.

Se entendermos a língua como um elemento determinante da cultura, podemos aplicar o termo «descontinuidade cultural» a este contexto em que a língua da Escola é diferente da dos alunos; se os alunos tiverem uma língua materna diferente da língua de escolarização, os conteúdos, o meio de comunicação, e quiçá a cultura, serão diferentes do que seriam as suas expectativas culturais e linguísticas (Silva, 2008).

Seabra, Mateus, Rodrigues, e Nico (2011) afirmam que: «Trabalhos realizados tendo como objeto o insucesso escolar (...) evidenciam que os filhos de imigrantes ou jovens pertencentes a minorias étnicas se incluem entre os grupos que mais propensão têm para o abandono escolar» (p. 20).

O fenómeno «descontinuidade cultural» poderá ser uma explicação para esse insucesso. Não deixa, porém, de ser contestado:

A tese das (des)continuidades culturais entre as famílias e a escola, apesar de manter ainda hoje o seu vigor analítico (...), tem sido confrontada e interpelada por um conjunto de dados empíricos reveladores das suas limitações e insuficiências. (...) A tese explicativa da desigualdade de resultados escolares assente na (des)continuidade cultural entre famílias e a escola fica fragilizada quando é melhor o desempenho dos imigrantes relativamente ao dos nativos, se verifica uma relação inversa do mesmo com o tempo de permanência e quando (...) são os alunos oriundos de países com maiores contrastes culturais com a sociedade em que vivem que alcançam mais êxito escolar. (Seabra, 2010, p. 50 e p. 80)

A autora aponta um modelo analítico considerado mais abrangente para explicar que haja diferenças acentuadas entre os resultados escolares de diversos grupos de imigrantes. Nesse modelo, duas grandes variáveis parecem influenciar o desempenho e os resultados dos alunos imigrantes, nomeadamente: as condições familiares e o mercado de trabalho, por um lado, e as condições e os processos escolares, por outro.

Filho (2007), por sua vez, desenvolve a sua pesquisa centrando-se no grupo de imigrantes oriundos de Cabo Verde e identifica uma série de dificuldades das crianças cabo-verdianas:

Desconhecimento do comportamento adequado à sala de aula (...); dificuldade em cumprir horários (...); dificuldade em executar tarefas (...) [com] sentido de obrigatoriedade (...); falta de material escolar (...); não dominar a língua portuguesa (...). Estão habituadas a falar, quase exclusivamente, crioulo. (p. 102–103)

O autor aponta, assim, dificuldades a nível do desconhecimento dos códigos de conduta em ambiente escolar (pontualidade, assiduidade, realização de trabalhos) e dificuldades a nível linguístico (não ter a língua da escola como língua materna), exemplos do que são descontinuidades culturais, aqui causadoras de insucesso escolar.

No entanto, para além das descontinuidades culturais, o autor aponta outras possíveis causas para esses resultados ao afirmar que cabe ao professor ajudar a integrar os alunos no meio escolar para que haja uma maior aprendizagem e sucesso escolar, não deixando de haver obstáculos ao seu trabalho:

(...) muitas vezes, o professor não está preparado para lidar com a diversidade existente entre as crianças no que respeita a diferenciações socioeconómicas culturais e linguísticas. Quando o professor não age de forma neutra relativamente a cada especificidade, pode imprimir a alguns (...) o rótulo de “mau” aluno. (p. 113)

Sugere-se, assim, que há uma necessidade de formar professores para que estes consigam aprender a lidar com a diversidade cultural, socioeconómica e linguística nas suas salas de aulas e para que consigam fazer com que as suas interações com os alunos resultem num diálogo intercultural melhor e mais enriquecedor tanto para os discentes, como para os docentes.

O diálogo intercultural, como relatado anteriormente, é fomentado politicamente ao nível do Conselho Europeu e recomendado ao nível do Ministério da Educação, em Portugal. A interação professor/aluno é, no entanto, o nível mais restrito em que esse diálogo pode, ou não, acontecer.

No ponto seguinte analiso a hipótese de que a interação professor/aluno, em vez de trazer o desejado diálogo intercultural, possa ser uma causa do insucesso dos alunos, quando e se for representativo de uma relação coerciva de poder na sociedade.

3.2. Interação professor/aluno e relações coercivas de poder

No que diz respeito à interação professor/aluno, Cummins (2001) coloca a questão: por que razão não estão os educadores mais conscientes de que as interações que têm com alunos bilíngues comunicam fortes mensagens acerca do que é aceite, respeitado e visto como «normal», numa comunidade escolar? O espaço de sala de aula pode espelhar o ponto de vista da instituição de ensino, que, por sua vez, é muitas vezes o ponto de vista das políticas educacionais de um país, reflexo de uma ideologia.

Uma das soluções para ultrapassar as dificuldades linguísticas dos alunos imigrantes seria a de proporcionar um ensino bilingue aos alunos. Um obstáculo evidente à implementação desse tipo de ensino é a impossibilidade de empregar professores em número suficiente que conhecessem e pudessem ensinar a língua materna dos alunos, bem como a língua portuguesa como língua do país de acolhimento. Cummins (2001) argumenta, no entanto, que um ensino bilingue com crianças imigrantes é visto como difícil (ou mesmo impossível), não apenas por motivos financeiros, ou por falta de recursos humanos, mas também porque essa proposta significaria alterações fundamentais à cultura e às estruturas de poder de uma determinada sociedade. O fim da discriminação poderia demonstrar-se ao proporcionar-se ensino bilingue nas escolas, reajustando o sistema educacional e social para que se promovesse, de facto, a igualdade. Porém, argumenta o autor, fazê-lo abalaria as estruturas de poder das sociedades.

Cummins (2001) sugere que os modelos de ensino bilingue geram controvérsias não tanto pelos resultados, mas devido a fatores como: (i) a forma como funcionam as relações de poder entre os falantes das línguas maioritárias e minoritárias ou de imigração; (ii) a forma e o contexto em que se avalia o nível de proficiência numa língua; (iii) e a escolha dos tipos de pedagogia utilizada em diferentes contextos sociolinguísticos. Muitas vezes o discurso contra a preferência dada a uma língua em

detrimento de outra tem por base o preconceito, ou o sentimento de que possa ser antipatriótico dar mais tempo a uma língua que não a maioritária, ou que não oficial.

Para exemplificar a falácia de alguns argumentos contra o ensino bilingue, o mesmo autor descreve três pressupostos que estiveram na base do modelo de ensino bilingue de imersão estruturada nos programas de inglês/francês no Canadá: (i) as duas línguas de instrução deviam ser utilizadas separadamente; (ii) devia dar-se maior ênfase à língua minoritária nos primeiros anos de escolaridade; (iii) a transferência do significado e do uso dos conceitos de uma língua para a outra aconteceria automaticamente, devendo dar-se maior ênfase à língua minoritária, porque esta estaria mais presente no quotidiano dos alunos que acabariam por conseguir inferir as suas estruturas formais e o seu uso académico. Por um lado, parece ser plausível que, se uma comunidade está mais exposta a uma determinada língua maioritária, há uma maior probabilidade de que se adquira proficiência nessa língua. Por outro lado, há que notar que os alunos devem ter a oportunidade de lidar com textos (orais e escritos) relevantes e pertinentes, que tenham em conta os objetivos da aprendizagem. Se isso não acontecer, não é certo que este modelo de imersão resulte. Esperar que as competências na língua maioritária se desenvolvam por si só, sem que o aluno esteja exposto à língua com textos pertinentes e corretos (textos orais e escritos), pode ter um efeito indesejado: a proficiência na língua maioritária pode não se desenvolver ao mesmo ritmo que as competências na língua minoritária, caso se tenha dado preferência a esta em contexto de sala de aula. O resultado poderá ser o de que se «acuse» o ensino bilingue de causador do desnivelamento de competências, podendo haver, também, consequências sociais graves se um aluno não conseguir o grau de proficiência adequado na língua maioritária. Em alternativa, o chamado bilinguismo aditivo é considerado pelo autor como tendo aspetos positivos a explorar.

Por bilinguismo aditivo entende-se:

(...) a situação em que a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento e a aprendizagem da língua materna. Atualmente, a investigação (...) aponta para a existência de uma correlação positiva entre o bilinguismo aditivo e o desenvolvimento linguístico e cognitivo ou académico.

(Mateus, Pereira, & Fischer, p. 274)

O princípio da interdependência entre a língua materna e uma língua segunda é, também, abordado por Cummins (2001), que define interdependência como o processo através do qual a instrução numa língua promove a proficiência numa língua segunda, desde que o aluno esteja exposto à língua de forma relevante.

O autor enumera três conclusões de investigações em psicolinguística que podem servir de base para a adoção do bilinguismo em contextos de diversidade linguística, a saber: (i) se um programa de ensino assegurar o desenvolvimento das competências académicas nas duas línguas, não resultarão daí problemas cognitivos que interfiram no uso de duas línguas, pelo contrário, os falantes podem beneficiar por terem acesso a dois sistemas linguísticos; (ii) pode prever-se que a proficiência académica numa língua segunda demorará sempre mais tempo a adquirir do que a proficiência conversacional, não significando essa demora que exista uma falha na aprendizagem; (iii) se alunos falantes de uma língua minoritária e outros alunos falantes de uma língua maioritária aprenderem juntas ambas as línguas, a língua maioritária não ficará em desvantagem. O autor assegura que estes princípios só serão válidos se não houver uma relação desigual de poder entre o grupo maioritário, falantes da língua maioritária, e o grupo minoritário de imigrantes.

No que concerne à educação dos imigrantes, outro aspeto a ter em conta é o insucesso escolar que aparece muitas vezes ligado a determinados grupos:

Por que motivo tende o insucesso a ser mais característico de grupos sociais que já experienciaram uma desvalorização prolongada das suas identidades na sociedade em geral do que de grupos que chegaram mais recentemente ao país de acolhimento? Até que ponto as estruturas estabelecidas na escola, como o conteúdo do currículo, as práticas de avaliação e a língua de instrução contribuem para perpetuar a discriminação e o insucesso de determinados grupos de alunos? Até que ponto podemos encarar a nossa instrução em sala de aula como “neutra” no que diz respeito às relações de estatuto e de poder na sociedade em geral? (Cummins, 2001, p.43)

A aceitação de modelos de ensino bilingue poderá ser a melhor opção para uma abordagem multicultural perante a diversidade linguística e cultural nas escolas.

O autor enumera uma série de exemplos de estruturas educacionais que perpetuam relações coercivas de poder: (i) programas de submersão para alunos bilingues que ativamente suprimem a língua materna e, por vezes, até a identidade cultural dos alunos; (ii) a exclusão da participação dos pais na vida da escola por pertencerem a culturas diferentes da maioria, ou argumentando que os pais não conseguem participar por falta de conhecimentos linguísticos ou por falta de interesse; (iii) a avaliação que determina que certos alunos têm necessidades especiais de ensino e, por isso, devem ser afastados das turmas curriculares, quando muitas vezes essas necessidades especiais se devem a fatores que não os cognitivos, como por exemplo a proficiência académica na língua de ensino; (iv) a formação inicial de professores que os prepara apenas para ensinar em contextos monolingues e de uma só cultura, a cultura maioritária; (v) e as orientações programáticas, ou currículos, que exprimem apenas as perspetivas e as experiências de grupos dominantes e maioritários. Neste sentido, conclui: «O que importa é o que está a ser transacionado nas interações entre educadores e alunos» (Cummins, 2001, p. 58).

Apesar de, no discurso atual e no contexto europeu, a interculturalidade ser considerada uma mais-valia, a legislação portuguesa para o ensino dos alunos imigrantes e as escolas parecem não ter ainda tornado a interculturalidade numa realidade. Se os efeitos positivos do bilinguismo estão já investigados, os decisores políticos podem prever com alguma correção as consequências da adoção de determinados modelos de ensino bilingue. Se um aluno imigrante, ao chegar a uma escola portuguesa inicia a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda num modelo de ensino monolingue de submersão com aulas de apoio, até que ponto há, por parte das medidas legislativas, uma valorização da interculturalidade?

3.3. Expectativas dos professores

Seabra (2010) também questiona até que ponto pode o sistema educativo aumentar ou diminuir as desigualdades entre os alunos. Ao nível da escola enquanto organização e ao nível da sala de aula, a autora indica que «surgem como variáveis

interferentes (...) a composição social das turmas (e da própria escola), as expectativas que o professor comunica aos alunos e, ainda, o modelo pedagógico que adota» (p. 55).

No contexto desta dissertação, por «expectativa» entende-se aquilo que se espera de um aluno ou de um grupo de alunos. Numa definição mais abrangente, expectativas:

(...) são hipóteses sobre pessoas, objetos, acontecimentos e situações (...) [que] podem ser confirmadas por informação posterior que as suportam ou não (...). Os problemas surgem (...) quando as impressões formadas pelos docentes vão estar na origem de um tratamento diferenciador, resultante de expectativas positivas ou negativas. (Silva, 2008, p. 122 e p. 127)

Da mesma forma, Weinstein (2004) alerta para o efeito negativo que as expectativas dos professores podem ter: «Quando baixamos as nossas expectativas como reação às diferenças individuais entre os alunos, subestimamos a capacidade que todas as crianças têm de crescer intelectualmente e não lhes conseguimos providenciar as ferramentas adequadas para que aprendam» (p. 2).

As expectativas dos professores podem, por exemplo, estar ligadas à classe social a que os alunos pertencem, como afirmam Gollnick e Chinn (2006):

Infelizmente, muitos professores têm expectativas académicas de determinados estudantes, baseando-se na pertença destes a (...) grupos. Os alunos não classificados como classe média são altamente prejudicados por tais expectativas. Em contraste, alunos de classe média-alta costumam beneficiar positivamente dos juízos de valor dos professores, porque se espera que obtenham melhores resultados, são tratados mais favoravelmente e costumam ser melhores na maior parte dos casos. (p. 77)

Neste domínio das expectativas dos professores, surgem as profecias autoconfirmatórias, isto é, a validação daquilo que os professores esperavam dos seus alunos. O processo também é explicado por Gollnick e Chinn (2006), descrevendo que a maioria dos professores julgam saber identificar as características dos alunos que os

levarão a alcançar sucesso académico e, por isso, desenvolvem um tipo de instrução e de interação que faz com que, de facto, os alunos acabem por se comportar da maneira prevista e esperada pelo professor. A profecia confirma-se, transformando-se numa profecia autoconfirmatória. Afirmam, também, os autores que ao fazer estes juízos de valor acerca dos seus estudantes, os professores estão a dar o primeiro passo para impedir que os alunos tenham igualdade de oportunidades para o sucesso, perpetuando-se, assim, um sistema desigual, que contradiz as convicções democráticas de que todos os alunos podem aprender e que devem ter igualdade de oportunidades.

Coloca-se, assim, a questão: terão os professores expectativas pré-definidas em relação a alunos imigrantes? Serão essas expectativas diferentes dependendo da nacionalidade dos alunos? Poderá falar-se em expectativas autoconfirmatórias? Por fim, se essas expectativas existem, por que razão existem? Foram estas as questões que conduziram ao meu estudo empírico descrito na II Parte desta dissertação.

II Parte

Estudo empírico

1. Introdução

Portugal, enquanto país membro do Conselho da Europa, procura seguir as recomendações aí produzidas respeitantes ao apoio aos imigrantes e à valorização da interculturalidade na sociedade, em geral, e na educação, em particular.

O meu estudo empírico procurou, por um lado, saber se os professores transmitiam no seu discurso os ideais advogados tanto pelo Conselho da Europa, como pelo Ministério da Educação (analisados na I Parte desta dissertação) e, por outro lado, saber se tinham expectativas marcadas pelas nacionalidades dos alunos. Essa foi a minha pergunta de partida para o delineamento dos objetivos que se seguem. Pretendi averiguar:

- Se os professores têm expectativas marcadas pela nacionalidade dos alunos;
- Se essas expectativas se confirmassem, saber se estariam refletidas nos resultados escolares dos alunos;
- Caso essas expectativas se confirmassem, que expectativas teriam de que grupos e quais as razões;
- Qual o conhecimento que os professores têm sobre o esforço europeu na criação de recomendações para o apoio aos alunos imigrantes e para a defesa de uma sociedade intercultural.

Sendo eu própria docente de português para estrangeiros e reconhecendo que tenho expectativas em relação a determinados grupos e que essas expectativas talvez possam influenciar a minha interação com eles, a minha motivação para desenvolver este estudo foi saber se os professores tinham, também, expectativas e tentar perceber se estas os influenciavam.

O estudo empírico foi desenvolvido nos meses de novembro e dezembro de 2011.

A metodologia e os procedimentos foram muito constrangidos pelas condições reais em que teria de desenvolver o meu trabalho. Não seria possível, no tempo disponível e nas condições materiais para a elaboração do meu trabalho, realizar um estudo quantitativo, ou um estudo avaliativo, por exemplo.

De seguida, especifico qual o tipo de estudo que fiz e qual a metodologia que adotei.

2. Tipo de estudo e metodologia

Tendo em conta, em primeiro lugar, as condições pragmáticas em que poderia desenvolver o meu trabalho, optei por realizar um estudo de caso instrumental.

Foi necessário, primeiramente, averiguar se os resultados escolares dos alunos imigrantes diferem dependendo da sua nacionalidade, ou seja, se há um tipo de resultados escolares que ocorra mais em alunos de determinadas nacionalidades. Existem poucos dados oficiais disponíveis que me permita chegar a uma conclusão firme em relação a esta primeira questão. O sítio em linha da DGIDC apresenta, por exemplo, apenas um relatório pouco pormenorizado acerca dos resultados escolares dos alunos de PLNM (ME, 2009). Consultei os resultados escolares de alunos imigrantes, oficialmente disponíveis, para verificar que dados se destacavam.

Posteriormente, elaborei um guião de entrevista a professores. No momento da elaboração do guião, ainda não estavam definidos quem seriam os entrevistados.

Como descrito na I Parte, uma das regiões do país onde se encontra um maior número de imigrantes é o distrito de Setúbal. Por essa razão, procurei informação disponível junto de duas escolas do ensino básico no distrito de Setúbal, sendo a minha principal preocupação encontrar escolas que disponibilizassem as pautas de turmas de alunos com nacionalidades diversas no ano letivo 2010/2011 e cujos professores estivessem disponíveis para uma entrevista.

O principal critério de seleção de professores a entrevistar foi procurar professores que tivessem tido alunos de PLNM no ano letivo de 2010/2011. De seguida,

pretendi entrevistar professores de várias disciplinas e não só professores de apoio em PLNM. Os professores de PLNM, em princípio, são professores mais sensibilizados às necessidades destes alunos e seria importante para o meu estudo conhecer as suas expectativas. Por outro lado, pareceu-me vantajoso conhecer o ponto de vista de professores de outras disciplinas para saber como viam os alunos de PLNM. Para além disso, o sucesso escolar dos alunos determina-se pelas notas que recebem nas várias disciplinas. Assim, procurei entrevistar professores de áreas diversificadas.

Após os primeiros contactos com as escolas, quatro professoras aceitaram ser entrevistadas. As entrevistas tiveram, em média, uma duração de 30 minutos cada e foram feitas telefonicamente, pois a incompatibilidade de horários não permitiu entrevistas presenciais. Foram gravadas com consentimento das entrevistadas e transcritas. O registo áudio foi apagado posteriormente. A confidencialidade e o anonimato das professoras e dos alunos a quem se referiam também foram assegurados.

Procedi à análise dos resultados das entrevistas e comparei os resultados escolares dos alunos dos professores entrevistados com aquilo que fora transmitido durante as entrevistas.

De seguida, apresento os vários aspetos do meu estudo empírico e os seus resultados.

2.1. Participantes

Foram entrevistadas as seguintes quatro professoras de três turmas do 2.º ciclo do ensino básico que tinham tido, no total, nove alunos estrangeiros no ano letivo de 2010/2011:

- a) Professora de Língua Portuguesa e de aulas de apoio em PLNM de uma turma do 5.º ano, cujo nome de código atribuído foi LP_PLNM_5Ano;
- b) Professora de Ciências da Natureza e de Matemática de uma turma do 6.º ano, cujo nome de código atribuído foi CN_MAT_6Ano;
- c) Professora de História e Geografia de Portugal da mesma turma do 6.º ano referida no ponto b), cujo nome de código atribuído foi HGP_6Ano;

- d) Professora de Inglês de uma turma do 6.º ano, cujo nome de código atribuído foi ING_6Ano.

Os nomes de código atribuídos permitem identificar as disciplinas e o ano escolar das turmas a cujas pautas tive acesso, nomeadamente:

- i. LP_PLNM_5Ano: Língua Portuguesa e Apoio em PLNM de uma turma do 5.º ano;
- ii. CN_MAT_6Ano: Ciências da Natureza e Matemática de uma turma do 6.º ano;
- iii. HGP_6Ano: História e Geografia de Portugal de uma turma do 6.º ano;
- iv. ING_6Ano: Inglês de uma turma do 6.º ano.

Criaram-se, igualmente, nomes de código que identificam os alunos relativamente à nacionalidade, ao género e ao ano de escolaridade. Assim, surgem as seguintes abreviaturas representativas dos seguintes países:

- i. CV: Cabo Verde;
- ii. GB: Guiné Bissau;
- iii. UC: Ucrânia;
- iv. MO: Moldávia;
- v. STP: São Tomé e Príncipe.

O quadro do Anexo 3 apresenta os códigos usados ao longo do Estudo Empírico, explicitando o seu significado.

2.2. Instrumentos

Numa primeira fase, realizou-se a recolha da pauta final respeitante às turmas em que os alunos estrangeiros estavam inseridos, dados esses que se encontram no Anexo 4.

Elaborou-se um guião de entrevista que tinha os seguintes objetivos:

- ✓ Conhecer o percurso profissional das professoras entrevistadas;
- ✓ Saber do que se recordavam em relação ao ano letivo 2010/2011, nomeadamente as nacionalidades dos alunos que tinham;
- ✓ Conhecer a opinião que formavam acerca dos seus alunos estrangeiros, a nível da disciplina em sala de aula e das suas capacidades de aprendizagem;
- ✓ Saber se diferenciavam os resultados de alunos de diversas origens;
- ✓ Saber se a opinião formada se reduzia aos alunos daquele ano, ou se era uma opinião acerca do *tipo* de alunos de acordo com as suas nacionalidades;
- ✓ Conhecer a relação que os pais dos alunos estrangeiros tiveram com a escola;
- ✓ Saber se reconheciam (se fosse esse o caso) que tinham expectativas diferentes dependendo das nacionalidades dos alunos e porquê;
- ✓ Conhecer o modo como as professoras caracterizavam a integração dos alunos estrangeiros na escola;
- ✓ Saber se a mais recente legislação para o PLNM (Despacho Normativo n.º 12/2011) teria alterado a dinâmica das aulas com alunos de PLNM já no início do ano letivo 2011/2012;
- ✓ Saber se tinham conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa respeitantes aos alunos migrantes.

O guião da entrevista, juntamente com a explicitação dos objetivos de cada bloco de perguntas, encontra-se no Anexo 5.

3. Os resultados escolares dos alunos

Foram recolhidos os resultados de final de ano de nove alunos cuja nacionalidade não é a portuguesa e que se encontram no Anexo 4. O quadro revela que desses nove alunos, cinco eram provenientes de três PALOP: Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe; e quatro alunos de dois países do Leste europeu: Ucrânia e Moldávia.

Neste grupo de alunos, houve apenas um que não transitou, o aluno CV_M_6Ano. Os restantes foram aprovados ou transitaram, havendo alguma uniformidade nos resultados obtidos, salvo duas exceções, os alunos UC_M_5Ano e MO_M_5Ano, que alcançaram níveis marcadamente mais elevados do que os restantes alunos.

À disciplina de Língua Portuguesa – que numa das escolas correspondia, na realidade, a uma substituição da aula curricular de Língua Portuguesa por aulas de PLNM – todos os alunos apresentaram o mesmo resultado final: nível 3.

Na disciplina de Inglês, os melhores resultados foram dos alunos UC_M_5Ano e MO_M_5Ano (níveis 5 e 4, respetivamente) e os piores resultados foram dos alunos CV_M_6Ano, CV_F_6Ano, STP_F_6Ano (nível 2), ficando os restantes alunos no nível 3.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, novamente se destacam os alunos UC_M_5Ano e MO_M_5Ano (com níveis 5 e 4, respetivamente). Os restantes alunos ficaram no nível 3, à exceção do aluno UC_M_6Ano que ficou no nível 2.

Matemática é a disciplina em que constam piores resultados, havendo quatro níveis negativos dos alunos CV_M_6Ano, UC_M_6Ano, CV_F_6Ano e STP_F_6Ano. Por outro lado, os alunos UC_M_5Ano e MO_M_5Ano apresentam bons níveis (4 e 5 respetivamente). Os restantes alcançaram o nível 3.

Na disciplina de Ciências da Natureza, os melhores níveis pertencem aos alunos UC_M_5Ano, MO_M_5Ano e UC_M_6Ano no nível 4, havendo apenas um nível negativo, o do aluno CV_M_6Ano. Os restantes ficaram no nível 3.

Em Educação Visual e Tecnológica a melhor nota pertence ao aluno MO_F_6Ano no nível 5, seguindo-se-lhe GB_M_5Ano e MO_M_5Ano no nível 4, recebendo os restantes no nível 3.

Em Educação Musical e em Educação Física, os resultados escolares surgem bastante melhores do que nas disciplinas anteriormente mencionadas. Em Educação Musical, o melhor resultado pertence a MO_F_6Ano, no nível 5. De seguida,

CV_F_5Ano, GB_M_5Ano, UC_M_5Ano e MO_M_5Ano no nível 4, ficando os restantes no nível 3. Em Educação Física, os alunos CV_F_5Ano, GB_M_5Ano, MO_M_5Ano e CV_F_6Ano conseguiram o nível 5, os alunos UC_M_5Ano e MO_F_6Ano, nível 4 e os alunos CV_M_6Ano, UC_M_6Ano e STP_F_6Ano, nível 3.

A comparação possível entre os alunos terá de ser forçosamente escassa, pois os dados referem-se a alunos de anos de escolaridade, turmas e escolas diferentes. Contudo, pode constatar-se que: nas disciplinas em que não é necessária uma proficiência linguística elevada em português, as notas tenderam a ser mais altas; a disciplina em que se obtiveram piores resultados foi Matemática; Língua Portuguesa foi a disciplina com resultados mais uniformes; os alunos que, no todo, receberam melhores notas foram um aluno ucraniano e um aluno moldavo; os alunos que apresentaram piores resultados escolares foram um aluno cabo-verdiano, com três negativas, não transitando de ano, um aluno ucraniano, com duas negativas, um aluno cabo-verdiano, também com dois níveis negativos e um aluno são-tomense, igualmente com dois níveis negativos.

A amostra é pequena e pouco representativa, sendo, no entanto, pertinente na medida em que aqui se encontram alunos de nacionalidades diversas com resultados que, até certo ponto, vão ao encontro de uma imagem de maus resultados escolares por parte dos alunos oriundos dos PALOP. Não esquecendo, no entanto, que esses maus resultados não são única e exclusivamente dos alunos dessas nacionalidades.

4. Análise das entrevistas

No primeiro contacto com as professoras, foi-lhes explicado que a entrevista se inseria numa investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa com o objetivo de saber quais as expectativas que tinham em relação aos alunos de PLNM.

A análise que se segue estrutura-se a partir das categorias – caixa (Bardin, 2008) – definidas na elaboração do guião, a que se juntam outras consideradas pertinentes – milha (Bardin, 2008).

4.1. As professoras

As quatro professoras entrevistadas lecionaram, no ano letivo 2010/2011, disciplinas diversas. Obtiveram a sua formação académica também em áreas diversificadas.

A professora LP_PLNM_5Ano (Anexo 6) foi professora de 5.º ano de Língua Portuguesa, dando aulas de Apoio em PLNM numa escola em que, até ao ano letivo 2010/2011, os alunos estrangeiros tinham as aulas de Língua Portuguesa com a turma curricular, recebendo apenas Apoio de 45 minutos semanais em PLNM. A formação da professora em questão é licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses. Tinha – à data da entrevista – uma carreira professoral de 23 anos, dando aulas de Apoio em PLNM há cinco anos.

A professora CN_MAT_6Ano (Anexo 7) foi professora de Ciências da Natureza e de Matemática do 6.º ano de escolaridade. À data da entrevista, dava aulas há 16 anos e tem formação em Gestão de Empresas, com Profissionalização em Exercício.

A professora HGP_6Ano (Anexo 8) lecionava História e Geografia de Portugal ao 6.º ano de escolaridade, tendo a sua formação em História e Ciências Sociais, com 22 anos de carreira.

A professora ING_6Ano (Anexo 9) lecionava a disciplina de Inglês, tendo formação em 2.º Ciclo do Ensino Básico, variante de Português e Inglês, com nove anos de carreira.

4.2. Identificação e caracterização dos alunos por parte das professoras

Uma vez que as entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2011, o terceiro bloco de perguntas tinha como principal objetivo fazer com que as entrevistadas se recordassem dos alunos imigrantes do ano letivo anterior para que os tivessem em mente durante as questões que se seguiam.

De uma maneira geral, as professoras recordavam-se dos alunos que tinham tido e das respetivas nacionalidades. Para além dos alunos a cujos resultados finais tive acesso, foram também mencionados alunos estrangeiros de outros anos de escolaridade.

O quarto bloco de perguntas tinha como objetivo conhecer a opinião que formavam acerca dos seus alunos estrangeiros e qual a recordação, ou a imagem, que tinham dos resultados escolares desses alunos. A intenção foi saber como comparavam os resultados dos alunos daquele ano com os de anos anteriores. Aqui, pretendia-se testar se as professoras distinguíam os alunos pelas suas nacionalidades, algo que aconteceu nas quatro entrevistas. De forma quase imediata, as quatro professoras fizeram uma separação entre alunos oriundos de PALOP, em particular Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, e alunos do Leste europeu, em particular Ucrânia e Moldávia. A opinião formada acerca dos alunos oriundos destas duas partes do mundo – continente africano e países do Leste europeu – foi idêntica nas quatro professoras.

Ao longo das entrevistas, os alunos de países do Leste europeu foram unanimemente caracterizados como: «mais esforçados», «muito mais preocupados», «impecáveis», «muito responsável», «muito positivo», «sempre bons alunos», «empenhados», «muito atentos», «interessados», «sempre melhores resultados», «muito mais facilidade e muito mais interesse em aprender», «espetaculares», «muito bons», «brilhante», «fantásticos», «impecável» e «perfeccionistas».

Em contrapartida, os alunos oriundos de países africanos foram uniformemente descritos como sendo, em primeiro lugar, sempre diferentes dos alunos de países do Leste europeu. De imediato se tornou claro que as quatro professoras contrastavam estes alunos. Os alunos de PALOP (angolanos, cabo-verdianos, guineenses e são-tomenses) foram descritos como: «não têm tanta responsabilidade, tanta pontualidade e acabam por não ser tão bons», «facilitam mais, não trabalham tanto», «evolução praticamente nenhuma», «fecham-se um bocado», «mais dificuldades», «dificuldades em tudo», «desconcentrados, mais distraídos e menos empenho», «mais passivos», «não lutam para a vida», «as dificuldades de aprendizagem são maiores», «a maior parte não consegue atingir níveis positivos, nem com adaptações dos instrumentos de avaliação», «não fazem um esforço» e «mais desmotivados».

Ao perguntar se as professoras se recordavam de algum caso que considerassem particularmente positivo ou negativo, no sexto bloco de perguntas, a professora LP_PLNM_5Ano destaca o caso de duas irmãs moldavas como muito positivo e o de uma aluna cabo-verdiana como um caso muito negativo, por nunca apresentar qualquer evolução.

A professora CN_MAT_6Ano distingue uma aluna russa como um caso muito positivo, mas não realça nenhum caso muito negativo.

A professora HGP_6Ano descreve que os casos muito positivos foram os de moldavos e ucranianos que, em vários anos, apresentavam resultados muito bons e uma evolução muito rápida. Como caso muito negativo, não realça nenhum em particular, mas menciona as dificuldades de uma aluna cabo-verdiana, fazendo a ressalva de que sente que essas dificuldades se deviam às circunstâncias familiares da aluna, que era responsável por levar a cabo as tarefas domésticas em sua casa, cuidando dos irmãos, restando-lhe pouco ou nenhum tempo para estudar.

A professora ING_6Ano não distingue um exemplo particular de um caso muito positivo, nem muito negativo, sublinhando apenas que os alunos moldavos e ucranianos são sempre melhores e mais aplicados do que os restantes.

Durante a descrição que as professoras fizeram dos tipos de alunos que tinham tido, houve casos pontuais em que se referiram a alunos de outras nacionalidades, que não as mencionadas até aqui. A professora LP_PLNM_5Ano, por exemplo, identificou dois alunos de nacionalidade alemã, irmão e irmã, que contrastavam na atitude face à escola: o irmão surge como «desmotivado» e a irmã como «trabalhadora». A mesma professora distingue um aluno francês como «muito motivado, muito espertalhão, mas se calhar pouco trabalhador». A professora ING_6Ano diferencia uma aluna chinesa que descreve como «brilhante», com uma capacidade de raciocínio «acima da média». A mesma professora caracteriza os alunos brasileiros como «complicados» a nível do comportamento e como menos interessados pela escola do que os ucranianos e moldavos, tal como os alunos oriundos de PALOP.

Neste conjunto de questões, constatei, assim, que os grupos que mais sobressaem no discurso das professoras são os alunos de PALOP e os de países do Leste europeu. Uma possível razão para que isso suceda poderá ser o facto de essas nacionalidades surgirem em maior número na experiência de ensino das professoras entrevistadas, hipótese que não foi possível comprovar, pois não foi possível aceder à listagem de todas as nacionalidades de todos os alunos que as professoras receberam ao longo das suas carreiras.

Numa situação mais extrema, a professora LP_PLNM_5Ano identifica claramente momentos de racismo motivados pela cor da pele, cujas principais vítimas

eram os alunos vindos de PALOP. Contudo, esse racismo por parte dos colegas, ou essa xenofobia, não se restringia aos alunos oriundos de PALOP. A professora citou o caso de um aluno ucraniano a quem um colega português teria dito que o nome coletivo «vara» significava um «conjunto de ucranianos».

É de notar que, algumas vezes ao longo da entrevista, a professora LP_PLNM_5Ano se referia aos portugueses como os «nossos». Assim, apesar de ser de forma subtil, denota-se na entrevista que há uma separação entre os «nossos» e os «outros». O mesmo parece acontecer com a professora HGP_6Ano que descreve os portugueses como sendo «os nossos», numa oposição subentendida a «os outros», *os que não são de cá*. Uma possível razão para que estas professoras em particular façam esta distinção poderá ser os anos de carreira, mais longos do que os das duas restantes professoras. Docentes por mais anos, terão possivelmente notado uma maior diferença na composição das suas turmas durante a última década, assistindo ao aumento da imigração de forma mais contrastante com o que se teria passado em anos anteriores das suas carreiras.

4.2.1. Disciplina em sala de aula e relação com os colegas

Ao nível da disciplina em sala de aula, a maioria das professoras explicitou que não havia uma distinção entre alunos de PALOP ou alunos de países do Leste europeu.

A professora ING_6Ano especifica que os alunos de PALOP e os alunos de países do Leste europeu são «muito humildes, com muito respeito e muito gosto pela escola, com muito interesse em ultrapassar as dificuldades» em contraste com os alunos brasileiros. Assim, os alunos de PALOP só conseguem surgir num campo mais positivo quando existem casos de alunos vistos como piores – neste caso, os alunos brasileiros.

Quanto à relação com os restantes colegas de turma, as professoras afirmam que, à partida, a relação é boa. No entanto, vão exemplificando alguns casos em que tal não acontece. A professora ING_6Ano identifica uma situação de exclusão de um aluno cabo-verdiano por motivos socioeconómicos. Por sua vez, a professora HGP_6Ano aponta o caso de um aluno ucraniano que teria uma situação familiar difícil que o faria sentir-se inferior, com alguns problemas de sociabilização com os colegas na escola, rejeitado por eles.

4.2.2. Integração na escola

Uma questão colocada às quatro professoras foi como se integravam os alunos estrangeiros nas suas escolas e qual a relação que eles tinham com a instituição.

De forma geral, mesmo na escola onde os problemas de racismo se faziam sentir, as professoras descreveram a integração dos alunos como positiva, afirmando que eles não tinham problemas com a instituição, nem com os colegas.

Quanto à forma como são acolhidos no momento de chegada à escola, revelaram algum desconhecimento dos processos pelos quais os alunos passariam. No entanto, as professoras descreveram o sistema a partir da sua própria perspetiva. Em primeiro lugar, as escolas e as professoras procuram identificar se o aluno tem um grau baixo de proficiência em português para que seja incluído em aulas de PLNM. As professoras são informadas por uma colega, que normalmente é uma professora cumprindo as funções de coordenadora para PLNM, de que terão alunos estrangeiros e tenta-se, em Conselho de Turma, criar um plano de ação comum para lidar com o público heterogéneo que é o grupo de alunos de PLNM. Parece existir, assim, algum cuidado no acolhimento dos alunos imigrantes, não deixando de ser uma atenção de carácter um pouco vago.

4.3. Caracterização dos pais e encarregados de educação

Da mesma forma que as professoras distinguiram quase imediatamente os alunos africanos dos alunos europeus, o mesmo aconteceu com a caracterização que fizeram dos pais e encarregados de educação dos alunos.

Assim, os pais e encarregados de educação europeus surgem como: «os mais preocupados», «acompanhavam [os filhos]», «pais com mais anos de escolaridade, com licenciaturas e interessam-se muito pelo trabalho dos filhos», «muito interessados», «com grandes expectativas em relação aos filhos» e «rigor extremo».

Contrastando com esta caracterização, os pais africanos são descritos como: «a família era mais pobre», «têm menos tempo», «trabalham muitas horas», «têm vários

empregos», «não dispõem de tempo», «as expectativas em relação aos filhos não são tão altas como a dos outros pais» e «muito ausentes».

Durante o seu discurso, as quatro professoras parecem relacionar os problemas que veem nos alunos africanos com a falta de acompanhamento dos pais, que não podem estar mais presentes na vida escolar dos filhos devido às condicionantes laborais, sendo a falta de habilitações académicas mencionada por uma das professoras entrevistadas.

4.4. Expectativas

O sexto bloco de questões tinha como objetivo saber se as professoras tipificariam as suas opiniões já como «expectativas» em relação aos alunos, ou seja, se afirmariam, sem qualquer dúvida, que já esperavam um determinado tipo de atitude perante a escola da parte de alunos de certas nacionalidades, bem como um determinado tipo de resultados escolares, dependendo dessas nacionalidades.

A elaboração das perguntas neste bloco revelou-se, durante as entrevistas, estar algo em falha. O conceito de «expectativa» não foi interpretado pelas professoras como surge descrito na I Parte desta dissertação, ou seja, «expectativa» não era, para as minhas interlocutoras, uma hipótese que colocavam acerca do tipo de alunos a quem davam aulas. «Expectativa» tomou aqui o significado mais comum no meio escolar: a expectativa era esperar, ou desejar, que um aluno fosse muito bom. As perguntas «Diria que os alunos (imigrantes) do ano letivo 2010/2011 cumpriram as expectativas? Porquê?» e «Tem alunos estrangeiros este ano? Se sim, de que nacionalidades e quais as suas expectativas?» foram entendidas como uma indagação acerca do que esperavam dos alunos ao nível das notas, se seriam alunos com boas ou más notas, não o que esperavam dos alunos ao nível da atitude perante a aprendizagem e perante a escola. As respostas foram que, de uma maneira geral, os alunos tinham tido bons resultados, na medida em que tinham aprovado e/ou transitado de ano, à exceção de um aluno de uma das professoras.

Tornou-se, no entanto, explícito ao longo das entrevistas que as expectativas existiam ligadas à nacionalidade dos alunos, por se associar o país de origem a uma determinada forma de vida que valorizava ou desvalorizava a escola.

Torna-se importante referir outra questão mencionada por duas das entrevistadas em relação a um mesmo aluno ucraniano – o aluno UC_M_6Ano. Era um aluno que não cumpria as expectativas e foi diversas vezes referido como um aluno que não encaixava na imagem que tinham dos alunos ucranianos. Assim, acerca deste aluno, diferente de todos os ucranianos que as professoras conheceram anteriormente, afirmou-se: «Em relação ao UC_M_6Ano, eu pensava que ele fosse um bocadinho mais além, devido ao interesse e aos conhecimentos que ele tinha, eu pensava que ele fosse um bocadinho mais além. Se calhar, não correspondeu bem à minha expectativa»; «O UC_M_6Ano era um ucraniano extraviado, porque era diferente. Ele não correspondia à expectativa que eu tinha desses meninos em relação à Ucrânia e em relação à Moldávia. Portanto, ele saía um bocadinho dessas minhas expectativas».

Assim, o que as quatro professoras esperavam que acontecesse seria que os ucranianos e moldavos valorizassem a escola e fossem alunos trabalhadores e esforçados para obter bons resultados; o que esperavam dos alunos angolanos, cabo-verdianos, guineenses e são-tomenses seria que fossem alunos pouco recetivos à aprendizagem, bem-educados nas aulas, mas sem conseguirem lutar contra alguma inércia em relação ao estudo, muito condicionados pela suposta falta de habilitações dos pais, assim como pela falta de disponibilidade dos pais para os acompanharem e os ajudarem no seu percurso escolar, agravando-se este fator por uma situação socioeconómica desfavorável.

4.5. Despacho Normativo n.º 12/2011

O Despacho Normativo n.º 12/2011 trouxe novas condições para o ensino-aprendizagem dos alunos de PLNM. A disciplina de PLNM passou a fazer parte da componente letiva dos professores e as escolas tiveram de agrupar os alunos estrangeiros num mínimo de 10 alunos para que tivessem as aulas de PLNM em substituição da disciplina de Língua Portuguesa. Acrescentaram-se 45 minutos suplementares dedicados à língua portuguesa enquanto língua veicular dos conteúdos das restantes disciplinas. Em várias escolas, os alunos já teriam aulas de PLNM em substituição da aula de Língua Portuguesa, vindo a decisão do Ministério da Educação legalizar formalmente essa opção.

Uma das questões colocadas, durante as entrevistas, foi a forma como o novo Despacho alterava o trabalho dos professores.

No caso da professora de Língua Portuguesa e de PLNM, não teve alunos estrangeiros no ano 2011/2012. Assim, a alteração não se fez sentir ainda no seu trabalho.

A professora de Ciências da Natureza e de Matemática revelou não ter conhecimento da medida, afirmando que na sua direção de turma havia apenas um aluno estrangeiro e que ainda se estaria por determinar a necessidade de receber aulas de PLNM.

As restantes professoras, de História e Geografia de Portugal e de Inglês (estas últimas, também professoras de Língua Portuguesa no ano letivo 2011/2012), viram a sua forma de trabalho ligeiramente alterada, na medida em que a escola a que pertencem se viu forçada a agrupar os alunos estrangeiros na mesma turma (sempre que possível), para que eles pudessem ter as aulas de PLNM enquanto a turma tinha aulas de Língua Portuguesa, uma vez que uma correspondência total de horários parecia praticamente impossível de alcançar. Outra consequência, referida pelas professoras, desta alteração foi a de que em Conselho de Turma seria mais simples haver um trabalho de equipa entre o professor de PLNM e os professores das restantes disciplinas para ensinar a língua portuguesa enquanto língua de país de acolhimento e enquanto língua em que os alunos teriam de trabalhar para obter bons resultados escolares nas várias disciplinas curriculares.

Apesar das vantagens que viu na medida, a professora ING_6Ano identificou uma dificuldade: agrupar os alunos de várias nacionalidades numa mesma turma trouxera maiores obstáculos durante as aulas curriculares, porque a diversidade dos alunos significava a adoção de estratégias muito diversificadas que dificilmente se poderiam concretizar num grupo demasiado heterogéneo. Alguns dos alunos estrangeiros já sabiam inglês, outros não. Para além disso, os níveis de proficiência em inglês dos alunos estrangeiros divergiam também da proficiência dos alunos portugueses.

4.6. Conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa

No que concerne à questão que pretendia averiguar o conhecimento que as professoras teriam acerca dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa respeitantes aos alunos migrantes, as respostas foram quase unânimes na afirmação de que não os conheciam: «Não tenho [conhecimento]. Nessas coisas sou sempre a última a saber. Ando sempre desatualizada»; «Infelizmente, não [tenho conhecimento]»; «Vou ser muito honesta e dizer-lhe que não, não tenho [conhecimento]».

A exceção foi a professora HGP_6Ano, que afirmou ter conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa, em particular o *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, em que se clarificam vários níveis de proficiência linguística e se fornecem as bases para a elaboração de programas de línguas e linhas de orientação curriculares, entre outras características.

5. Síntese

Analisando o quadro do Anexo 4 com as notas dos alunos, dois alunos destacam-se como muito bons alunos, um ucraniano e um moldavo, e um aluno como mau aluno, um aluno cabo-verdiano, que não transitou de ano, havendo também alunos que transitaram, mas com níveis negativos: um ucraniano, um cabo-verdiano e um são-tomense. O aluno cabo-verdiano que não transitou de ano foi caracterizado, por uma das professoras, como sendo muito carente e sofrendo de privações várias ao nível socioeconómico. O aluno ucraniano com notas negativas foi também identificado como um aluno que não teria o mesmo apoio familiar que as professoras esperariam de um aluno com aquela nacionalidade. A partir desta lista de resultados escolares dos alunos das professoras entrevistadas torna-se difícil afirmar que espelhem o que as mesmas disseram acerca dos alunos oriundos de PALOP em contraste com os alunos do Leste europeu.

A análise das entrevistas deteta expectativas das professoras entrevistadas ligadas à nacionalidade dos alunos: os alunos eslavos são vistos como muito bons alunos, repletos de qualidades e abundam os adjetivos de enaltecimento; em contrapartida, os alunos africanos são adjetivados depreciativamente ao nível da vontade de trabalhar, não deixando, no entanto, de se fazer a ressalva de que essa situação se poderá dever à falta de acompanhamento em casa.

Apesar de se confirmar a existência de expectativas, não se pode confirmar, no alcance deste estudo, se elas se tornam profecias autoconfirmatórias. É, também, difícil afirmar que as expectativas das professoras tenham uma relação explícita com os níveis finais obtidos pelos alunos.

Quanto à integração dos alunos nas escolas, as afirmações são consensuais, na medida em que é dito que os alunos têm boas relações com os colegas e com a escola. Apesar disso, numa das escolas, apontam-se alguns casos de racismo contra os alunos de pele negra e de xenofobia para com um aluno ucraniano. Na outra escola, reconhece-se que, apesar de os alunos estarem integrados, há alguma discriminação quando o nível socioeconómico é baixo.

No que diz respeito ao conhecimento dos documentos e das recomendações do Conselho da Europa para os alunos migrantes, este é quase nulo. As medidas legislativas nacionais parecem, igualmente, não ser conhecidas «em primeira mão» pelas professoras, que referem que a informação lhes é dada por outrem.

A defesa da interculturalidade, da diversidade e a perspectiva de que ter várias nacionalidades numa escola é uma mais-valia nunca são mencionadas ao longo das entrevistas. Importa, no entanto, voltar a fazer a ressalva de que o grupo entrevistado foi bastante restrito e os alunos a cujas notas se conseguiu ter acesso, para a elaboração do estudo, foi bastante limitado. Daí, torna-se impossível generalizar estes casos particulares para a explicação de um fenómeno mais abrangente que poderá ser o dos maus resultados de alunos de determinada origem imigrante devido às expectativas dos professores e às suas possíveis profecias autoconfirmatórias.

Da mesma forma, num grupo tão restrito, torna-se difícil afirmar que a falta de conhecimento de todo um sistema que trabalha em torno da defesa e da promoção da interculturalidade seja generalizado. É, aliás, difícil confirmar que esse desconhecimento se aplique aqui. De facto, as professoras não referiram os documentos

do Conselho da Europa em torno desta questão, podendo isso talvez significar, ou não, que não tenham recebido formação ou que não estejam cientes da relevância dada à diversidade e à interculturalidade, quer a nível das medidas legislativas nacionais para o acolhimento de imigrantes, quer a nível do Conselho da Europa.

III Parte

Conclusões e recomendações

O Conselho da Europa defende que as relações entre as culturas, a interculturalidade, deve ser o caminho a seguir para que se mantenha a paz e a coesão europeia. O diálogo intercultural, enquanto troca de pontos de vistas num ambiente de igualdade e de coesão social, é desejado e o ensino de competências interculturais torna-se, também, necessário.

Uma das questões colocadas ao longo desta dissertação foi se as entidades educacionais estariam preparadas para serem um veículo de formação das línguas dos migrantes e da língua oficial dos países de acolhimento. Analisando a legislação e as recomendações do Ministério da Educação, torna-se claro que se defende, ainda, o ensino monolíngue e não surgem indicações de que as escolas devam providenciar também aulas nas línguas maternas dos alunos estrangeiros sempre que possível. Nos documentos analisados, não é dito que tal seja desejável, embora também não se afirme que tal devesse ser negado. Quanto às condições necessárias para ensinar a língua do país de acolhimento, o processo em Portugal parece ter sido algo demorado, mas os passos foram sendo tomados nesse sentido, como demonstrado na I Parte desta dissertação. Destaca-se a última medida analisada – o Despacho Normativo n.º 12/2011 – que parece elevar o PLNM a estatuto de disciplina, fazendo com que este faça parte da componente letiva dos professores e clarificando que os alunos estrangeiros precisam de mais horas de ensino de português. No entanto, está ainda por fazer, a nível ministerial, um programa viável de ensino de língua a estes alunos.

Como exposto na I Parte desta dissertação, o Conselho da Europa defende expressamente a formação de professores para os treinar como agentes de trocas culturais, desenvolvendo estratégias de compreensão e de consideração por outras culturas.

Após análise das recomendações europeias, examinei as recomendações e a legislação de Portugal ao nível da educação para os alunos imigrantes.

Seguidamente, tornou-se importante saber quais os resultados escolares destes alunos e, apesar de haver pouca informação oficial disponível, constatei que os

resultados escolares tendiam a ser fracos. As possíveis razões que expus, ao longo da dissertação, foram: a existência de «descontinuidades culturais», o ensino monolíngue enquanto espelho de uma relação coerciva de poder, relação coerciva que se fizesse sentir na interação entre os professores e os seus alunos e, por fim, a hipótese de que os professores pudessem ter expectativas em relação aos seus alunos, baseando-se nas suas nacionalidades, e que isso afetasse o modo como lidavam com os alunos e, consequentemente, os seus resultados escolares.

Parti, assim, para um estudo de caso instrumental (II Parte da dissertação). Entrevistei quatro professoras de várias disciplinas, que tiveram alunos estrangeiros nas suas turmas no ano letivo 2010/2011. Analisei, também, os níveis finais desses alunos. Pareceu-me importante entrevistar professoras de disciplinas variadas para saber se os alunos de PLNM eram alvo de expectativas de professores de disciplinas curriculares. Não seria suficiente saber só o ponto de vista dos professores que, à partida, estão mais sensibilizados à situação dos alunos imigrantes, ou seja, os professores de PLNM.

Não observando a relação que as professoras entrevistadas tinham com os alunos estrangeiros no ano letivo 2010/2011, é difícil afirmar que estas tenham tido atitudes de incompreensão por outras culturas. Denota-se, contudo, que distinguem os alunos de acordo com as nacionalidades. Mais concretamente, identificam alunos de certas nacionalidades como sendo um determinado tipo de alunos, em contraste com outros de outra nacionalidade: os alunos oriundos dos PALOP foram descritos como menos interessados e com mais dificuldades do que os alunos de países do Leste europeu. Aliás, os alunos dos PALOP foram sempre apresentados em contraste com os alunos de países do Leste europeu. Estes são melhores, aqueles são sempre piores.

É difícil determinar se aqui se trata de uma falha nas competências interculturais das professoras, ou se a diferença de atitudes perante a escola nos alunos africanos e nos alunos de países eslavos será uma realidade inultrapassável ligada ao apoio que estes e aqueles recebem fora da escola, fator esse que as professoras classificam de fundamental. Há, no entanto, que notar que as professoras, durante as entrevistas, não distinguiram os alunos por alunos que tivessem pais que os apoiavam e por alunos que não tinham apoio. Foram sempre distinguidos pelas suas nacionalidades.

Estudos realizados no âmbito da relação entre professores e alunos parecem indicar que existem expectativas, preconceitos e, por vezes, racismo. Esses estudos

poderão ser uma mais-valia como ponto de partida para investigações futuras, nomeadamente Seabra (2010), Silva (2008), Tollefson (1991) e Weinstein (2004).

Penso que, para que o meu estudo pudesse ter sido mais conclusivo, e faço esta recomendação para futuros estudos nesta área, outras condições seriam necessárias. Em primeiro lugar, parece ser fundamental um maior conhecimento da investigação em psicologia para conhecer como funcionam as expectativas e se estas podem, ou não, determinar o modo como os professores lidam com os alunos. Em segundo lugar, seria necessário observar professores de alunos estrangeiros durante um ano letivo, criando, naturalmente, uma série de indicadores que pudessem demonstrar, tanto quanto possível, se as expectativas existem e se afetam a interação com os alunos.

Constato que, por um lado, o meu estudo teve um enfoque muito reduzido e permitiu pouca comparabilidade. Por outro, verifico que os professores entrevistados não hesitam em adjetivar os alunos conforme as suas proveniências. Algo que pode ser indicador de que já partam para novos anos letivos e novas turmas com uma opinião formada sobre o tipo de aluno assim que sabem qual a sua nacionalidade. Opinião que poderá, ou não, alterar-se e poderá, ou não, influenciar a interação com os alunos e, por fim, os resultados escolares desses alunos.

Concluindo, é importante referir que no caso das professoras com mais anos de carreira, o contraste entre alunos é também feito entre os alunos portugueses e os estrangeiros. Os portugueses são *os nossos*, depreendendo-se que há uma diferença entre *os nossos* e *os outros*. Fica, assim, a hipótese de que a diversidade não seja ainda a identidade coletiva da Europa, pois caso fosse, todos nós, de diferentes nacionalidades e de diversas culturas, seríamos vistos como fazendo parte de um «nós», todos os alunos seriam «os nossos».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS³

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). *Concise Rules of APA Style*. 6th Edition. Washington, DC: American Psychological Association.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6th Edition. Washington, DC: American Psychological Association.

BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 5^a ed., Lisboa: Edições 70.

BELL, Judith (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

CONSELHO DA EUROPA (2010). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. A framework of teacher competences for engaging with diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CUCHE, Denys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.

CUMMINS, Jim (2001). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Grã-Bretanha: Multilingual Matters Ltd.

ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FILHO, João Lopes (2007). *Imigração em terra de emigrantes*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

GOLLNICK, Donna M., CHINN, Philip C. (2006). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

LIMA, Jorge Ávila de, PACHECO, José Augusto (org.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

³ As referências bibliográficas e a posterior sitografia são apresentadas conforme as regras da American Psychological Association (2010).

MATEUS, Maria Helena Mira, PEREIRA, Dulce, FISCHER, Glória, (Coord.) (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROMERO, Carlos Giménez (2010). *Interculturalidade e mediação*. Cadernos de Apoio à Formação, n.º 4. Lisboa: ACIDI, IP.

SEABRA, Teresa (2010). *Adaptação e adversidade. O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

SEABRA, Teresa, MATEUS, Sandra, RODRIGUES, Elisabete, NICO, Magda (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Lisboa: ACIDI.

SILVA, M. C. V. da (2008). *Diversidade cultural na Escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

SILVA, M. C. V. Da, GONÇALVES, Carolina (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ACIDI.

TOLLEFSON, James W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality. Language Policy in the Community*. New York: Longman.

WEINSTEIN, Rhona S. (2004). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Harvard: Harvard University Press.

Legislação consultada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). Despacho 123/ME/85, de 5 de julho de 1989, *in Diário da República*, II série – N.º 169 – 25 de julho de 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2001, *in Diário da República*, I Série-A, N.º 15 – 18 de janeiro de 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Despacho Normativo n.º 7/2006, in *Diário da República* – I Série-B – N.º 26 – 6 de fevereiro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). Despacho Normativo n.º 12/2011, in *Diário da República* – 2.ª Série – N.º 160 – 22 de agosto de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Ofício-Circular n.º 23/DSEE7DES/07, de 22 de maio de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Ofício-Circular n.º 55/DSEE/06.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Ofício-Circular OFC-DGIDC/2008/19 DSDC, de 19 de novembro de 2008.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 8 de março de 2007, in *Diário da República*, 1.ª série – N.º 85 – 3 de maio de 2007.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 17 de setembro de 2010, in *II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013*. ACIDI.

SITOGRAFIA

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, COSTE, Daniel, FLEMING, Michael (Editorial Board) (2009). *Regional, minority and migration languages*. Language Policy Division, Conselho da Europa. Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp#P420_19492

COMISSÃO EUROPEIA (2007). *Europe's Demographic Future: Facts and Figures on Challenges and Opportunities*. Luxemburgo: European Communities. Retirado de <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000043331/>

CONSELHO DA EUROPA (2005). *Action Plan*. Warsaw: 16-17 May 2005. Retirado de http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_plan_action_en.asp

CONSELHO DA EUROPA (1992). *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias*. Estrasburgo: 2 de outubro de 1992. Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf

CONSELHO DA EUROPA (1996). *Carta Social Europeia (revista)*. Estrasburgo, 3 de maio de 1996. Retirado de <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/Portuguese.pdf>

CONSELHO DA EUROPA (2003). *Declaration Intercultural education in the new European Context*. Standing Conference of European Ministers of Education, 21st Session. Athens, Greece: 10-12 November 2003. Retirado de http://www.storicamentle.org/04_comunicare/giorda/intercultural-education2.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2003). *Declaration on Intercultural dialogue and conflict prevention*. Conference of the European Ministers of Culture. Opatija Croatia: 20-22 October 2003. Retirado de <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Ministerial-Conferences/2003-Culture/declaration.asp#TopOfPage>

CONSELHO DA EUROPA (2008). *Economic migration, social cohesion and development: towards an integrated approach*. 8th Council of Europe Conference of Ministers Responsible for Migration Affairs. Kyiv: 4-5 September 2008. Retirado de http://www.coe.int/t/dg3/migration/Ministerial_Conferences/8th%20conference/MMG-8%20-%20Final%20declaration_en.pdf

CONSELHO DA EUROPA (1954). *European Cultural Convention*. European Treaty Series – No. 18. Paris: 19.XII.1954. Retirado de <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=018&CM=2&DF=13/12/2005&CL=ENG>

CONSELHO DA EUROPA (1984). *Recommendation No. R (84) 18 of the Committee of Ministers to Member States on the Training of Teachers in Education for Intercultural Understanding, Notably in a Context of Migration*. S/ 1. 25 setembro 1984.

Retirado de

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=603769&SecMode=1&DocId=682788&Usage=2>

CONSELHO DA EUROPA (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity*. Strasbourg: 7 May 2008. Retirado de

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2004). *Wroclaw Declaration on Fifty Years of European Cultural Cooperation*. 911 Meeting, 12 January 2005, 7.2 Opening conference for the celebrations of the 50th Anniversary of the European Cultural Convention. Wroclaw: 9-10 Dezembro 2004. Retirado de <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=805173>

CONSELHO EUROPEU (2000). Carta dos direitos fundamentais da União Europeia, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. Retirado de

http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/combating_discrimination/133501_pt.htm

EURYDICE (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Comissão Europeia: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Dados estatísticos da população estrangeira com estatuto legal de residente de 2002. Retirado de

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001274&contexto=bd&selTab=tab2

LEIRIA, Isabel, QUEIROGA, M. João, SOARES, Nuno Verdial (S/ d.), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: Perfis linguísticos*

da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. Lisboa: DGIDC. Retirado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Documento Orientador, Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: DGIDC. Retirado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Lisboa: DGIDC. Retirado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=120#i>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2009). *International Migration Report 2006: A Global Assessment*. Department of Economic and Social Affairs Population Division. New York: United Nations. Retirado de http://www.un.org/esa/population/publications/2006_MigrationRep/report.htm

TOMÁS, Maria Isabel, BINET, Michel, MADEIRA, Ana, CRISPIM, Maria de Lourdes (2009). *Projecto Meridium, Relatório Nacional – Portugal*. Retirado de <http://meridium.fcsh.unl.pt/documentos.html>

UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: junho de 1996. Retirado de http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14

ANEXOS

ANEXO 1
Número de estrangeiros de nacionalidade europeia
com estatuto legal de residente em Portugal
(INE, 2008)

Locais de origem	Número
Ucrânia	52472
Roménia	26425
Moldávia	21067
Reino Unido	15371
Alemanha	8187
Espanha	7220
Rússia	6181
Bulgária	6165
França	4576
Países Baixos	4360
Itália	3915
Bélgica	1560
Suíça	1011
Polónia	925
Suécia	699
Irlanda	616
Lituânia	505
Dinamarca	432
Áustria	422
Noruega	375
Finlândia	354
Hungria	333
Letónia	240
República Checa	203
Eslováquia	173
Grécia	139
Luxemburgo	124
Estónia	79
Eslovénia	44

Total EUROPA: 166025
Total União Europeia: 83092

ANEXO 2
Número de estrangeiros de nacionalidade africana
com estatuto legal de residente em Portugal
(INE, 2008)

Locais de origem	Número
Cabo Verde	50887
Angola	27307
Guiné-Bissau	23842
São Tomé e Príncipe	11402
Moçambique	3347

ANEXO 3

Códigos

Código	Significado
CN_MAT_6Ano	Professora de Ciências da Natureza e Matemática de uma turma do 6.º ano
CV_M_6Ano	Aluno cabo-verdiano do 6.º ano
CV_F_5Ano	Aluna cabo-verdiana do 5.º ano
CV_F_6Ano	Aluna cabo-verdiana do 6.º ano
GB_M_5Ano	Aluno guineense do 5.º ano
HGP_6Ano	História e Geografia de Portugal de uma turma do 6.º ano
ING_6Ano	Inglês de uma turma do 6.º ano
LP_PLNM_5Ano	Professora de Língua Portuguesa e Apoio em PLNM de uma turma do 5.º ano
MO_F_6Ano	Aluna moldava do 6.º ano
MO_M_5Ano	Aluno moldavo do 5.º ano
STP_F_6Ano	Aluna são-tomense do 6.º ano
UC_M_5Ano	Aluno ucraniano do 5.º ano
UC_M_6Ano	Aluno ucraniano do 6.º ano

ANEXO 4

Resultados escolares dos alunos estrangeiros das professoras entrevistadas

Ano letivo 2010/2011

Alunos	Língua Portuguesa	Inglês	História e Geografia de Portugal	Matemática	Ciências da Natureza	Educação Visual e Tecnológica	Educação Musical	Educação Física	Situação no final do ano
CV_F_5Ano	3	3	3	3	3	3	4	5	Aprovado
GB_M_5Ano	3	3	3	3	3	4	4	5	Aprovado
UC_M_5Ano	3	5	5	4	4	3	4	4	Aprovado
MO_M_5Ano	3	4	4	5	4	4	4	5	Aprovado
CV_M_6Ano	3	2	3	2	2	3	3	3	Não transitou
MO_F_6Ano	3	3	3	3	3	5	5	4	Transitou
UC_M_6Ano	3	3	2	2	4	3	3	3	Transitou
CV_F_6Ano	3	2	3	2	3	3	3	5	Transitou
STP_F_6Ano	3	2	3	2	3	3	3	3	Transitou

ANEXO 5
Guião de entrevista

<u>Blocos</u>	<u>Conteúdo/Perguntas</u>	<u>Objetivos</u>
Bloco 1 – Apresentação	Informar o entrevistado do motivo da entrevista e garantir o anonimato e confidencialidade.	Explicação do motivo da entrevista.
Bloco 2 – Quem é a professora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quantos anos é professora? 2. Qual a formação profissional? 3. Que anos de escolaridade leciona? 4. Que disciplinas leciona? 	Conhecer o percurso da professora, que disciplinas e que anos leciona.
Bloco 3 – Quem são os alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. No ano letivo 2010/2011, teve alunos cuja nacionalidade não era a portuguesa? 2. Se sim, de que nacionalidades eram os alunos? 3. Quantos alunos tinha de cada nacionalidade? 	Recordarem o ano letivo 2010/2011, nomeadamente as nacionalidades dos alunos que tinham para que os tenham em mente ao longo da entrevista.
Bloco 4 – Os resultados escolares dos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a impressão geral que tem dos resultados escolares dos alunos das diversas origens (na sua disciplina e nas restantes)? 2. Como compara os alunos das diversas nacionalidades que teve, no ano letivo 2010/2011, com alunos de anos anteriores? 	<p>Saber se diferenciam os resultados de alunos de diversas origens.</p> <p>Saber se a opinião formada se reduzia aos alunos daquele ano, ou se a opinião era acerca do tipo de alunos que eles eram de acordo com a sua nacionalidade.</p>
Bloco 5 – Caracterização dos alunos e encarregados de educação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza esses alunos ao nível de: <ol style="list-style-type: none"> a. Disciplina? b. Relação com os colegas de turma? 	Conhecer a opinião que formaram acerca dos alunos a nível da disciplina em sala de aula e das suas capacidades de aprendizagem.

	<p>c. Relação com a escola?</p> <p>2. Consegue recordar-se de que pais ou encarregados de educação estiveram mais atentos ao percurso dos alunos durante o ano letivo 2010/2011?</p>	Saber que imagem é que a professora tem dos alunos e dos encarregados de educação de diversas origens.
Bloco 6 – Expectativas	<p>1. Consegue indicar algum caso de algum aluno cuja origem não era a portuguesa que considere positivo ou negativo, tanto no plano da aprendizagem como no plano da disciplina?</p> <p>2. Diria que os alunos (imigrantes) do ano letivo 2010/2011 cumpriram as expectativas? Porquê?</p> <p>3. Tem alunos estrangeiros este ano? Se sim, de que nacionalidades e quais as suas expectativas?</p>	Saber de forma mais direta quais as expectativas da professora em relação aos alunos de origens diversas.
Bloco 7 – Direção da escola, medidas legislativas e Conselho da Europa	<p>1. Como se faz a integração de alunos estrangeiros na sua escola?</p> <p>2. No ano letivo presente (2011/2012), o PLNM já faz parte da componente letiva dos professores. Em que medida é que isso altera a sua forma de trabalhar?</p> <p>3. Tem conhecimento dos documentos produzidos pelo do Conselho da Europa respeitantes aos alunos migrantes? Se sim, quais?</p>	<p>Conhecer o modo como as professoras caracterizavam a integração dos alunos estrangeiros na escola.</p> <p>Saber se a mais recente legislação para o PLNM (Despacho Normativo n.º 12/2011) teria alterado a dinâmica das aulas aos alunos de PLNM no ano letivo 2011/2012.</p> <p>Saber se têm conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa respeitantes aos alunos migrantes.</p>

ANEXO 6

Protocolo da Entrevista A – Professora LP_PLNM_5Ano

Negrito: entrevistadora

Redondo: professora

Em primeiro lugar, tenho quatro perguntas, nomeadamente há quantos anos é professora, qual a formação profissional, a que anos de escolaridade e quais as disciplinas que leciona?

Sou professora há 23 anos e dou aulas de PLNM há cinco anos. Dou aulas ao 2.º ciclo e a minha formação é Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Francês/Inglês.

No ano letivo passado, teve alunos de nacionalidade que não era a portuguesa e queria perguntar-lhe se se lembra de quais as nacionalidades desses alunos?

No ano passado?

Exato.

Eu tinha um francês, um moldavo, um romeno, um ucraniano, um guineense, dois cabo-verdianos e... mais um cabo-verdiano, era uma menina, entrou depois. E, depois nos Apoios, ainda tinha mais. Mas só no primeiro período, porque eles depois estavam a acompanhar bem a matéria. Tinha um alemão, também. Uma alemã. O alemão foi há uns anos atrás, depois veio a irmã. E penso que era só. Tinha oito no Apoio, depois tinha mais uns 15 em aula. Não sei se me está a escapar algum.

E qual é a impressão geral que tem dos resultados escolares dos alunos na sua disciplina e nas restantes?

Eu acho que eles evoluem rapidamente na primeira fase. Parece que eles fazem tudo o que se lhes quer ensinar. A nível de se integrarem, a coisa funciona bem. Eles adquirem muito vocabulário, com muita facilidade. Depois os progressos é que começam a ser um bocadinho mais lentos quando se pede maior exigência, maior conhecimento gramatical. Não se deve passar só com os estrangeiros. Dá-me ideia que se desse aulas ao 1.º ciclo era capaz de achar que eles aprendiam a ler com facilidade, mas depois o passo seguinte, que é ler com mais correção, já é mais lento. É a impressão que eu tenho. Portanto, à partida, os resultados são bons, são muito satisfatórios. Depois, à medida que... o pormenor, o limar arestas, claro, já é demorado.

Isso com todos os alunos, de uma maneira geral?

Sim, de uma maneira geral. Claro que, depois, já não sei se isto que eu penso não será alguma ideia pré-concebida, mas também dá-me a sensação que os meninos que vêm mais de Leste são mais esforçados, os resultados acabam por ser mais duráveis. Não é como os miúdos que vêm de Angola, Cabo Verde, Guiné. Talvez por não terem um ambiente familiar tão bom, nem o apoio da família. Também se integram bem na escola e brincam com os colegas. Falam o suficiente, comunicam suficientemente bem para se darem com os colegas de turma, mas depois, quando é preciso estudo... Mesmo a nível de

materiais, não têm materiais, não têm tanta responsabilidade, tanta pontualidade e acabam por não ser tão bons. Faltará ali o tal apoio familiar.

E a nível da disciplina em sala de aula, como caracteriza esses alunos?

Eu penso que eles, por estarem numa situação de estrangeiros, não têm grandes problemas comportamentais. Os nossos, portugueses, são muito mais atrevidos e tiram-nos do sério mais vezes. Problemas comportamentais graves, que levem a castigos, expulsão da sala... Agora, muitos deles têm, depois, a tal falta de trabalho, de métodos de estudo, de cumprir com as tarefas que vão para casa. Mais os tais meninos que vêm, se calhar, com algum domínio da língua, os cabo-verdianos, os guineenses... acabam, se calhar, por nos entender melhor e, se calhar, isso cria uma facilidade maior de aprender a língua e, se calhar, por isso facilitam mais, não trabalham tanto. Falham com o trabalho de casa. Faltam muitas vezes com o material. Os outros, mais de Leste, ou mesmo os franceses, tenho dado aulas a muitos meninos franceses, são muito mais... Talvez mais como nós, muito mais preocupados. Não sei... Não sei se já respondi...

Portanto, nota uma diferença...

Noto, noto.

E existe também alguma diferença na relação que eles têm com os colegas de turma? Como os caracteriza na relação que todos os alunos de nacionalidade não portuguesa têm com os colegas de turma?

Eu acho que se haverá alguma diferença terá mesmo a ver com os meninos africanos, com a cor da pele... Nós, os nossos, os portugueses, que eles percebem se calhar melhor, gozam muito com os de pele negra, digamos assim. Os outros talvez por... É o que eu oiço nos corredores... É o «preto», é o «cigano»... Acabam por ser às vezes um bocadinho mais... se é que se pode falar assim... Agora, depois tenho muitos deles que já estão alerta a essa situação. Eu tenho alunos que, pelo menos aparentemente, lidam bem com isso, até brincam e dizem: «Pois, eu sou preto e qual é o problema? Tu és branco». Depois tenho outros que se nota que já são muito agressivos. O GB_M_5Ano, por exemplo, parece estar muito bem e lidar bem com a situação. Pelo menos, nunca dá... Nunca revela nenhuma... nenhum ponto fraco neste caso. Mas a CV_F_5Ano já não... Qualquer coisa que se lhe diga... Os colegas já dizem menos, porque ela levanta a mão e bate. Depende do aluno. Se calhar, o GB_M_5Ano sairá tão magoado como a CV_F_5Ano, mas pelo menos não demonstra. Conforme... Até certo ponto está a lidar com algumas situações deste género de uma forma inteligente. Aquilo que dizem, às vezes até escreve... Eu tenho falado com a turma sobre isso... Se o magoa, ele não dá a entender. A CV_F_5Ano não. Não diz que está magoada, mas bate e ameaça. Vai à luta!

E os meninos de Leste também têm uma relação assim com os colegas de turma?

Eu nunca... Nos vários alunos que tive nunca notei problemas... Os problemas têm mais a ver com a cor da pele e não com os meninos de Leste, ou de outra região. A não ser que aconteça alguma coisa de que eu não saiba... Houve aquela situação, no ano passado, que se não fosse o aluno a contar, eu nunca saberia. Quando disseram ao UC_M_5Ano que uma vara era um conjunto de ucranianos. Mas eu, sinceramente, não tenho notado problemas em relação aos meninos de pele branca.

E como caracteriza a relação dos alunos com a escola em geral?

Eu acho que é boa. Eu penso que todos eles... Todos, não... Tenho o caso, por exemplo, da irmã mais velha do GB_M_5Ano, no primeiro ano que veio, a miúda não comia. Ela estranhou tudo e mais alguma coisa. Ela nunca foi minha aluna numa turma, foi sempre aluna de Apoio. Andava triste, não gostava da comida, não tinha amigos. Conseguimos mudá-la de turma e a mudança foi espetacular para a miúda. Ela mudou completamente e agora está muito bem integrada. Mas de uma maneira geral, eles gostam da escola, os colegas dão-se bem.

Consegue recordar-se de que pais, ou encarregados de educação, estiveram mais atentos ao percurso dos alunos durante o ano passado?... De que nacionalidades, esses pais e encarregados de educação.

Eu continuo a pensar que são os pais talvez dos moldavos, talvez os mais preocupados. Não me refiro só ao ano passado. No ano passado, por não ter sido diretora de turma, já não lidei tanto com os pais como em anos anteriores. Lembro-me perfeitamente da mãe do MO_M_5Ano estar a frequentar as aulas à noite lá na escola, e nós já nos tínhamos cruzado, estava eu a ir para casa e ela a chegar às aulas, à noite. E ela perguntava-me como é que ele estava, se estava bem. Se fosse preciso, que eu ralhasse com ele. Há três ou quatro anos atrás, também tive duas moldavas, irmãs, uma um ano à frente da outra. O pai era o encarregado de educação de uma. A mãe era a encarregada de educação da outra. Ambas da mesma escola. Eles faziam isto para não faltar às reuniões de pais. Eles dividiam as tarefas muito bem. Eram pessoas muito preocupadas. As meninas também eram, a meu ver, até demasiado preocupadas com as notas.

Eu estava a falar com a mãe de um menino... Era meu aluno a Inglês. Eu creio que ele era ucraniano... Não, ele era russo. A mãe dizia que era uma vergonha ele levar uma negativa. Por muito que eu dissesse que estava tudo bem, que ele até ia passar o ano, ela não queria que ele levasse uma negativa. Não noto isto em relação a... Aos meninos de Cabo Verde, da Guiné. Em relação aos alemães já conheci vários... Inclusive conheci dois em escolas diferentes do agrupamento, com personalidades muito diferentes. O irmão mais velho muito desmotivado, muito desinteressado. A irmã mais nova muito interessada, trabalhadora, se calhar com mais dificuldades do que o irmão, mas mais trabalhadora. Em relação ao francês... Muito motivado, muito espertalhão, mas se calhar pouco trabalhador. Neste caso, os pais... Não me dei muito com eles, porque não era diretora de turma. Mas dá-me ideia, pelas conversas que tive com os diretores de turma, eram interessados, especialmente no caso do francês. Acompanhavam.

Em relação a... Há situações estranhas, que nos ultrapassam... É o caso de pais que são portugueses, mas que depois não falam português em casa. Portanto, não acompanham tanto os filhos nos estudos, porque acham que nem sequer têm capacidade para o fazer. Foram imigrantes. Muitos desde muito novos. Praticamente não tinham contacto com a língua portuguesa. Quando regressam, em vez de ajudarem os filhos a falar português, continuam a falar a língua que aprenderam no país para onde tinham ido, onde os filhos nasceram. Isto, lá na escola... Não ajudam muito, não acompanham muito. Se calhar, também não têm à-vontade com a língua. Tenho um bocado de dificuldade em generalizar. Apesar de

lidar com alunos em anos diferentes, com nacionalidades diferentes, não são assim muitos para eu poder tirar conclusões muito generalizadas.

Já agora, esses pais emigrantes, vêm de que países?

Estou a lembrar-me de um caso de pais alemães. Regressaram há dois, três anos. Um deles praticamente já não fala português. Está a falar com a mulher e está a falar em alemão. Mesmo na nossa escola, mesmo perante mim. Eu não era diretora de turma, mas eles estiveram comigo e falámos um bocadinho. O outro fala português, mas diz que não fala suficientemente bem para acompanhar os filhos. Falam português de casa. Da comida... nada da escola.

E consegue indicar algum caso de algum aluno cuja nacionalidade não é portuguesa que considere ou muito positivo ou muito negativo? Tanto na aprendizagem como na disciplina em sala de aula.

No ano passado, não. Há dois ou três anos, na minha direção de turma. Já falei daquele caso em que os pais eram encarregados de educação um da mais velha, o outro da mais nova... As duas eram meninas impecáveis, tinham gosto, bem informadas. A mais nova foi proposta para o quadro de valor da escola, não por causa das notas – eram boas, mas não eram brilhantes – mas também pelas atitudes. Era uma menina muito responsável, que ajudava os que sabiam menos do que ela. Eu acho que era mesmo um caso muito positivo.

Um caso muito negativo, lembro-me de o caso de uma cabo-verdiana. Antes de ir para a nossa escola, esteve noutra escola do agrupamento e passou... Porque chegou a meio do ano, pela idade que já tinha... Tinha 14 anos quando veio para a minha escola. Eu penso que era a tia a encarregada de educação e achou que ela não sabia português o suficiente para estar no 6.º ano, apesar de ter equivalência ao 6.º ano. Mas matriculou-a no 5.º. Atendendo a isso tudo, ela, no entanto, passou. Entretanto, vai para um 6.º ano e eu era a diretora de turma. Eu não consegui ver evolução praticamente nenhuma nela. Ela compreendia e fazia-se compreender, mas oralmente. Na escrita, era um caos completo. Na escola, eles são obrigados a escrever em português e acabam por falar em crioulo. O português nunca vai muito consolidado. Andam aqui, barram com muitas dificuldades à língua. É a maneira como eles falam. Fecham-se um bocado, escondem um bocado a vida que trazem. Em Cabo Verde, a família era mais pobre. Tomava conta de um rebanho de cabras. O pai também não trabalhava. A miúda passava o ano a ouvir que se não passasse o ano voltava para Cabo Verde. Mesmo com esta pressão toda – eles diziam que o faziam, mas eu não quero acreditar que sim – não havia progressos nenhuns nela. Não era mal-educada. Não era malcomportada, mas não se conseguia ensinar-lhe praticamente nada. No ano em que ela foi minha aluna, na minha direção de turma, reprovou. No ano passado, fez novamente o 6.º e passou. Mas o que se dizia na sala de professores era que ela não fazia nada, mas que tinha de passar. Ela já estava mais crescida, já queria era namorar. Havia ali problemas familiares e eu não sei se não havia também problemas de aprendizagem. Cheguei a falar com a psicóloga da escola para lhe fazer os testes para ver se ela tinha algum problema de aprendizagem. Nunca houve tempo, porque é uma psicóloga para o agrupamento todo. E há casos mais complicados. Não sendo ela malcomportada e até não faltava muito às aulas, ela não faltava, exceto às aulas de Apoio, a que faltava uma vez ou outra. Comecei a desconfiar que houvesse outras dificuldades que não as da língua, mas não sei... Nunca chegámos a fazer os testes.

Foi um caso negativo. O que mais me marcou, porque de facto ela já estava numa idade muito avançada e o que ela precisava, a meu ver, era de um curso profissional. Foi frustrante não conseguir ver uma melhoria ao longo destes dois anos.

Em relação aos alunos emigrantes do ano passado, eles cumpriram as expectativas? Se é que tinha alguma expectativa em relação a eles.

Sim. Eu não ligo muito a números... Quem sabe quantos alunos passaram e reprovaram no ano passado é a professora minha colega. Agora, dos que passaram concretamente pelas minhas mãos, eu penso que sim. Mas às vezes, os alunos passam sem terem adquirido os conhecimentos de facto. Passam por outras circunstâncias. Apontei o caso daquela aluna com muitas dificuldades, mas posso apontar outros casos. Mas a nível de aprendizagem, eu acho que sim, que eles dominam todos bastante bem. Mais na parte oral, que é o que é mais treinada. Ainda outro dia ouvi dizer, numa reunião de departamento, que as pessoas que mais escrevem são os professores.

Este ano, não tem os alunos de PLNM, portanto... Eu tinha aqui umas perguntas, mas vou passá-las, porque não se lhe aplicam este ano. Só tenho mais três perguntas finais. Em linhas muito gerais, como se faz a integração dos alunos estrangeiros na sua escola?

O que a escola faz para integrar os alunos?

Sim.

Escapa-me um bocado o processo quando ele passa pela secretaria. O que eu sei é que no início do ano, a professora coordenadora do 3.º ciclo reúne-se com quem terá aulas de Apoio com estrangeiros, faz uma reunião para nos apresentar os alunos e diz-nos se estão pela primeira vez em Portugal ou se já estiveram aqui noutros anos no primeiro ciclo. Dali fazemos uma proposta para os apoiar. Se terão aulas de Apoio, se não terão. Quando já se conhecem os alunos, podemos ver se precisam de muito ou pouco apoio. Quando não se conhece nada, é um bocadinho um tiro no escuro. Começam as aulas normais, como se faz com os portugueses. Às vezes não arrancam logo. Falamos com os pais acerca do plano que fazemos, para ver se concordam ou não. Vamos fazendo normalmente. O diretor de turma fala um bocadinho com a turma. Pede aos colegas que apoiem os alunos estrangeiros na escola, na secretaria, no bar. Durante os Apoios, vou falando com os diretores de turma para lhes dar conta do que se vai passando. Vamos falando com a família e depois é esperar que corra tudo bem!

A seguir tinha uma pergunta que acho que não se aplica aqui, porque é em relação à nova medida do PLNM fazer parte da componente letiva dos professores. A pergunta era em que medida é que isto altera a sua forma de trabalhar, mas este ano não tem alunos PLNM. Por isso, eu passo para a última que era se tem conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa respeitantes aos alunos migrantes?

Não... Não tenho. Nessas coisas sou sempre a última a saber. Ando sempre desatualizada. Conto com as coordenadoras. Mesmo a coordenadora do departamento de línguas, em reunião acaba por nos fazer chegar alguma informação.

E não houve ultimamente nenhum documento de que se tenha falado, que se tenha discutido na escola...

Não... Não me lembro...

Quando faço esta pergunta, não estou a pensar em nenhum documento específico que tenha sido divulgado recentemente... Foi esta a última questão.

Eu nunca dou muita importância, acabo por aprender com os colegas o que se pode fazer, o que não se pode fazer. É uma falha minha, não temos tempo para tudo...

Chegámos ao fim.

ANEXO 7

Protocolo da Entrevista B – Professora CN_MAT_6Ano

Negrito: entrevistadora

Redondo: professora

Há quantos anos é professor/a?

Para aí há 16.

Qual a formação profissional?

A minha licenciatura não tem nada a ver com o ensino. É gestão de empresas. Mas depois fiz profissionalização em exercício.

Normalmente, que anos de escolaridade leciona?

5.º e 6.º ano.

E as disciplinas? É sempre Ciências da Natureza, ou outra também?

Ciências da Natureza e Matemática.

Em relação ao ano letivo passado, teve alunos que não tinham a nacionalidade portuguesa.

Lembra-se de quais as nacionalidades desses alunos?

Se eu me lembro das nacionalidades dos alunos?...

Sim.

É isso que me está a perguntar?

Sim.

Ah!... Agora de repente... Eu sei o nome deles, agora a nacionalidade...

E mais ou menos então a zona de onde vinham...

O UC_M_6Ano era ucraniano... Depois tinha a STP_F_6Ano e tinha a CV_F_6Ano, mas essas já não me lembro...

Qual é a impressão geral que tem dos resultados escolares desses alunos na sua disciplina e nas restantes? Daquilo que se lembra, tem alguma ideia?

Sim. Os meninos de Leste, da Moldávia, da Ucrânia, são sempre bons alunos. Com uma caligrafia muito perceptível e empenhados. Bons alunos. Os alunos de... africanos já não são muito bons. Já são alunos com mais dificuldades.

Mas dificuldades na caligrafia, dificuldades de concentração nos exercícios?

Sim. Têm dificuldades em tudo.

É uma constante, ou foi no ano letivo anterior? Costuma sentir isso todos os anos?

Sim. É uma constante.

Em relação aos alunos, tanto os de Leste como os africanos, como os caracteriza ao nível da disciplina em sala de aula?

Os alunos de Leste são muito atentos, interessados. Os alunos africanos têm muitas dificuldades.

E essas dificuldades acha que são a que nível?

Eu acho que tem a ver com a falta de acompanhamento em casa. Os alunos de Leste, por exemplo, têm pais com mais anos de escolaridade, com licenciaturas e interessam-se muito pelo trabalho dos filhos. Os pais africanos já têm menos tempo. Trabalham muitas horas...

Portanto, é mais ao nível do acompanhamento em casa?

Sim.

Como caracteriza os alunos, tanto os africanos como os de Leste, ao nível da relação com os colegas da turma?

Aí é igual. Não vejo grandes diferenças. Estão integrados.

E a relação dos alunos com a escola, de uma maneira geral. Gostam de estar na escola, não gostam, faltam?

No ano letivo anterior, não me recordo de que tenha havido absentismo. Penso que não.

Consegue lembrar-se de pais ou encarregados de educação que estivessem mais atentos ao percurso dos alunos durante o ano letivo passado?

Eu não fui a diretora de turma, por isso, não posso dizer com muita certeza. Sei que o UC_M_6Ano teve mais acompanhamento por parte dos pais, porque tem muitos problemas de caligrafia.

Podendo ser em relação ao ano letivo anterior, ou em relação a outros anos letivos, consegue indicar algum caso que considere muito positivo, ou muito negativo, a nível da aprendizagem, ou da disciplina em sala de aula? Se consegue lembrar-se de alunos de alguma nacionalidade...

Lembro-me de uma aluna muito boa há quatro anos, uma aluna de cinco. Era russa. Muito boa. E lembro-me de outra que era moldava, ou ucraniana, também muito boa.

Diria que os alunos imigrantes do ano letivo 2010/2011 cumpriram as expectativas, se é que tinha alguma expectativa em relação a esses alunos quando começou o ano?

Eles transitaram todos. Tiveram todos uma nota positiva. No entanto, em relação ao UC_M_6Ano, eu pensava que ele fosse um bocadinho mais além, devido ao interesse e aos conhecimentos que ele tinha, eu pensava que ele fosse um bocadinho mais além. Se calhar, não correspondeu bem à minha expectativa.

Mas já o conhecia de anos letivos anteriores?

Sim.

Este ano tem alunos estrangeiros também?

Este ano tenho na minha direção de turma... Veio agora um aluno de Cabo Verde. Fez o 1.º ciclo em Cabo Verde. Não sei se é considerado aluno estrangeiro. Ainda estamos a analisar se ele necessita de PLN. Por isso, é que fico um pouco na corda bamba.

Em relação à aprendizagem, tem alguma expectativa em relação a esse aluno?

Este aluno, como eu não lhe dou Ciências, só lhe dou Matemática, uma disciplina que não tem tanta escrita... A Matemática ele sabe muitas coisas... Sabe a tabuada, já deu para perceber. Faz os trabalhos de casa e é bem comportado na aula. Ainda não fiz nenhum teste com ele, por isso, ainda não posso dizer assim muito bem... A caligrafia não é muito boa, mas a construção frásica ainda não deu para ver muito bem. Estamos a aguardar, em conjunto com a professora de Português, para depois analisar se é preciso, ou não. Ele não chegou à turma no início do ano. Ele só chegou à turma há duas semanas. Por isso é que ainda estamos a analisar.

Só mais quatro perguntas. A primeira em relação àquela referência que fez há pouco, acerca dos alunos de Leste serem mais trabalhadores ou terem melhores resultados do que os alunos africanos, sabe se os outros professores da escola partilham essa opinião?

Ah, isso eu não sei. Não posso dizer.

E, em linhas muito gerais, como se faz a integração dos alunos estrangeiros na escola?

Na minha opinião, quando o aluno ingressa nesta escola e não domina o português, eu achava que deveria, durante um determinado tempo, não sei ainda quantificar quanto, o aluno não deveria, penso eu, integrar logo uma turma e ter as aulas, as disciplinas todas, as aulas todas. Deveria, primeiro, ter umas noções de português, e, se calhar, envolver também, se possível, a família. E só depois de três, quatro semanas, integrá-lo na turma, porque... Estou a lembrar-me de um caso, do ano passado, de uma aluna chinesa que foi integrada numa turma de paraquedas. A menina não sabia português, foi integrada. Ela, depois, tinha PLN, mas eram duas ou três horas por semana e o resto do tempo das horas letivas estava numa turma em que ela não... Quando um aluno não domina o português, penso que deveriam ter durante duas semanas, três semanas, só português e só depois serem integrados numa turma. Quando os alunos já dominam o português, como por exemplo um cabo-verdiano, angolano, já dominam, aí já não há tanta dificuldade por parte do aluno em estar numa turma, porque ele percebe minimamente o português. Já vai acompanhando. Lembrei-me deste caso no ano passado, não era uma turma minha, mas ouvi comentar, que a aluna veio a meio do ano e foi logo integrada na turma.

E agora, com a mudança de o PLN fazer parte da componente letiva e haver aqueles 45 minutos dedicados ao português das outras disciplinas, como vê essa mudança, em relação a esses 45 minutos de apoio às outras disciplinas?

Quais 45 minutos? Do Português ter mais 90 minutos? O PLN teve mais 45, foi?

O PLN passou a fazer parte da componente letiva dos professores...

Não sabia...

As diretivas do Ministério foram que os alunos deviam agrupar-se, mínimo 10, passarem a ter aulas de PLNM oficialmente, em vez da aula de Língua Portuguesa, mais 45 minutos semanais de apoio aos conteúdos das várias disciplinas.

Eu acho bem.

Ainda não se fez sentir a diferença na escola?

Se passou a ser assim... Agora também tem a ver... Os professores de Língua Portuguesa é que devem ver se estarem com um número de 10 alunos é mau, se é bom... Mas em vez de Língua Portuguesa terem PLNM no horário e, depois, com 45 minutos de apoio às restantes disciplinas, eu acho bem.

Por fim, tem conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa no que diz respeito a alunos migrantes?

Infelizmente, não.

Pronto, e chegámos ao fim.

ANEXO 8

Protocolo da Entrevista C – Professora HGP_6Ano

Negrito: entrevistadora

Redondo: professora

Há quantos anos é professora?

22, penso eu. Acho que este é o vigésimo segundo ano.

E qual é a sua formação profissional?

Eu tenho uma licenciatura e um estágio em História e Ciências Sociais.

E que anos de escolaridade leciona?

Este ano tenho duas turmas de 5.º ano de Língua Portuguesa e tenho uma turma de História de 6.º ano.

No ano passado também foram essas as disciplinas?

Não, o ano passado só tinha História.

Em relação ao ano letivo passado, sei que teve alunos cuja nacionalidade não era a portuguesa. Lembra-se de quais eram as nacionalidades desses alunos?

Sim. Ucraniano. Depois, tínhamos dois meninos... Dois de Cabo Verde. E julgo que tinha uma aluna angolana. Sim... Ainda tenho muito presente os deste ano, em que tenho uma variedade tremenda. Mas julgo que... sim... Era ucraniano e dois meninos de PLNM de Angola e de Cabo Verde. Sim.

E qual é a impressão geral que tem dos resultados escolares desses alunos na sua disciplina e nas restantes?

No ano passado, eu julgo que os meninos... Neste caso, moldavo ou ucranianos têm sempre melhores resultados do que os meninos que vêm de... dos nossos... dos PALOP. Sim, sempre. Melhores resultados. Independentemente de ser uma língua diferente, têm sempre muito mais facilidade e muito mais interesse em aprender. É essa a impressão que eu tenho.

Não só em relação ao ano passado, mas também ao longo dos anos tem tido essa...

Esta sensação sempre. E posso dizer-lhe que em relação aos meninos que recebemos do Brasil, também temos sempre... Tenho sempre esta mesma ideia. São miúdos pouco interessados em relação à escola, apesar de ser até muito mais fácil para eles falar a língua, não é? Porque não há tanta diferença. Mas, em termos de empenho, são miúdos com um sucesso sempre muito difícil de obter com qualquer coisa. Mesmo para transitar de ano. Sempre muito complicado. Já não digo para obter aquelas notas espetaculares. Mas mesmo para obter o nível 3 nas disciplinas em que necessitam para transitar de ano é muito difícil. É muito difícil trabalhar com eles.

Como caracteriza esses alunos das várias nacionalidades ao nível da disciplina em sala de aula. Se são disciplinados, se não são...

Sim, normalmente, não há razão de queixa em termos de disciplina. Não... Eu aí não fazia grande distinção. É mais a questão do empenho, do interesse pela aprendizagem. Aí é que noto que há uma diferença. Em termos do comportamento de sala de aula, não, não. Não é uma coisa que me realce muito. Não vejo grande diferença. Até pode acontecer com um perfeitamente português, europeu, não tem problema nenhum... Não faço essa distinção. Não vejo qualquer problema em relação a estes que sejam mais malcomportados do que os outros. Penso é que são mais desconcentrados, mais distraídos e menos empenho. Menos interesse *por*.

E como é a relação que têm com os colegas de turma? Também é semelhante à dos outros?

Sim... Eu penso que quando é em termos de brincadeira do exterior, eu penso que eles não fazem diferença. Não vejo isso. Até mesmo este ano tenho alunos de várias nacionalidades também e não me... Eles convivem. Não há nada assim... «porque tu és de São Tomé», ou «porque tu és da Polónia», ou «porque tu és da Grã-Bretanha». Não fazem essa distinção. Eu acho que não há essa discriminação entre eles, não me parece. Pelo menos, não me apercebo. E procuro que não haja, enquanto diretora de turma. Mas não é assim uma coisa que me... que me salte muito à vista e que me preocupe, porque não vejo muito esse aspeto.

Consegue recordar-se de que pais ou encarregados de educação estiveram mais atentos ao percurso dos alunos do ano passado? Dos alunos estrangeiros.

Dos alunos estrangeiros... considerados estrangeiros... Eu acho que o interesse da parte deste, de que lhe falei, penso que foi... muito pouco. Deixando-me surpresa, porque quer os pais moldavos ou ucranianos são pais realmente muito interessados, com grandes expectativas em relação aos seus filhos, mas por acaso, tal como eu dizia, o UC_M_6Ano era um ucraniano extraviado, porque era diferente. Ele não correspondia à expectativa que eu tinha desses meninos em relação à Ucrânia e em relação à Moldávia. Portanto, ele saía um bocadinho dessas minhas expectativas. Realmente, acho que havia também uma situação familiar que levava a que o miúdo fosse um pouco discriminado. Ele sentia-se um bocadinho inferior e discriminado, quer em relação à família, aos pais, aos amigos na escola. Era um miúdo rejeitado. Era considerado mesmo um estrangeiro. Ali sim, havia problemas. Houve problemas de relação, exatamente disso. Algumas, pelo menos, sim. Enfim, pode dizer-se que no fim houve problemas. Com os outros meninos, de Angola e Cabo Verde, não. Não se colocou isso. Mas isto realmente foi um ucraniano fora de... Fora daquilo que eu estava à espera, porque os pais não se envolveram muito, o que não é habitual na maioria dos pais destas nacionalidades. Não é. Não é essa a experiência que eu tenho.

E os das outras nacionalidades?

Normalmente, têm muito pouco tempo para acompanhar os filhos. Pelo menos, do que eu vejo em muitas situações e até mesmo deste ano. São pais que trabalham imensas horas, muitas vezes saem de madrugada e chegam só ao final do dia, porque têm vários empregos e os miúdos acabam por... Os mais velhos tomam conta dos mais novos e há um bocadinho esta situação: quando se pretende falar com o encarregado de educação, é extremamente difícil, porque eles não dispõem desse tempo, porque é difícil

faltar ao emprego e vir falar connosco. Muitas vezes, o contacto é feito por telemóvel, o que acaba por não ter aquele resultado, porque não é uma coisa tão pessoal. Há coisas que são importantes de tratar pessoalmente e ver o que se passa mesmo. Essa é uma grande dificuldade. Eu não digo que eles não se interessem. Eu penso é que as expectativas em relação aos filhos não são tão altas como a dos outros pais, penso eu.

Consegue indicar algum caso de algum aluno estrangeiro que considere muito positivo ou muito negativo tanto na aprendizagem, como na disciplina em sala de aula?

Muito positivo... Em relação aos do ano passado, não.

E em anos anteriores?

Anos anteriores? Sim! Tive meninos moldavos, ucranianos espetaculares. Espetaculares. Mesmo melhores do que os nossos. Miúdos que, mesmo com a dificuldade da língua, em três ou quatro meses estão prontos a resolver fichas de avaliação que os outros... em termos de conhecimentos... Porque normalmente estes miúdos têm mais facilidade depois no Inglês e na Matemática, porque essa já é uma linguagem diferente, não é? Para tudo o que seja História, o Português, as Ciências, dizem que têm de ler e escrever... Português é mais complicado. Já me passaram pela mão miúdos, ao longo destes tempos, de nacionalidade ucraniana, moldava e até russa... Estou a lembrar-me de um russo... que ainda é mais difícil em termos de língua... E que, realmente, miúdos que em quatro, cinco meses têm mesmo assim resultados espetaculares, espetaculares mesmo. Um crescimento, um interesse... Algo realmente espetacular. Já tive destas experiências.

E algum caso muito negativo? Ou negativo apenas.

Negativo...

Recorda-se de algum?

A nível da História, eu penso que estes miúdos acabam... Acabo sempre por arranjar estratégias para chegar até eles, como é lógico. Destes três miúdos, por exemplo, do ano passado, acabei por fazer resumos, como se fossem meus filhos, em casa. Acabei por fazer ligações com setas, com coisas, e isso era muito de maneira a que eles pudessem visualizar e ter uma forma de conseguir sempre relacionar as coisas e os manuais também trazem muito isso. Aqueles esquemas... De maneira a que eles, com facilidade, consigam, pelo menos, saber a ligação entre os acontecimentos e isso ajuda-os bastante. Enfim, não posso dizer que sejam casos que têm negativa. Não foi o caso. Por exemplo, nenhum deles, no ano passado, destes três... Eu dei positiva aos três. Mas exige, realmente, um esforço do professor neste sentido, de facilitar um bocadinho a aprendizagem para eles conseguirem. Depois, também em termos de avaliação, toda a parte escrita, tenho de usar outros critérios para poder corrigir o trabalho deles, logicamente vão ter a parte da ortografia que não está bem escrita, construção da frase que também não está, enquanto aos outros eu vou exigir uma frase construída decentemente, naqueles eu vou exigir possivelmente a palavra ou as duas palavras que são a resposta para a pergunta que eu quero. Isso depois mexe com outras coisas, por isso é que não leva a esse insucesso, na minha disciplina pelo menos. Procuro que... não vá a esse extremo, que não seja um insucesso, porque procuro realmente levar essa estratégia de chegar até eles e de haver uma maneira de, pelo menos, o minimamente eles conseguirem

alcançar. Portanto, eu nunca posso dizer... «Ah, teve negativa», não! Porque, por norma, as dificuldades maiores vão para o português. Aí eles não conseguem alcançar. É muito mais difícil. Mas em termos de História e de Ciências... Acho que estes dois professores têm de trabalhar muito neste sentido. De esquematizar, tentar ver as palavras difíceis, tentar que as pronunciem várias vezes corretamente, porque muitas vezes eles não as conseguem pronunciar. Quando não as conseguem pronunciar oralmente, depois não as sabem escrever. É um trabalho que exige, na aula, obrigar a repetir. Não é o professor dizer a palavra «romanização», não. É pedir que ela repita. Estou a lembrar-me, por exemplo, de uma das meninas... que... eu dizia «não, tens de repetir!» e ela repetia, logicamente com dificuldades. Fica envergonhada, mas a gente tenta para que haja clima para que ela realmente possa repetir, sem haver a risota dos outros, como é lógico. Senão não fica e não ficando lá, depois em casa também não tem ninguém que a emende e, quando vai a escrever, vai escrever da maneira como... Como lhe pareceu que ouviu, não é? Isto acontecia muito, por exemplo, com uma das meninas cabo-verdianas do ano passado, a CV_F_6Ano, acontecia-me imenso isto. Ela tentava, muitas vezes como não conseguia escrever corretamente, tentava aldrabar as letras que lá estariam para eu própria fazer um esforço de perceber o que ela queria escrever. Podia lá estar «roma...», mas depois o fim já lá não estava, porque ela não conseguia entretanto pronunciar a palavra e não sabia escrever. «Romanização»... O que ela poderia enganar-se, eventualmente era em vez de um «z» pôr um «s», ou pôr um «ç» ou não pôr um «ç», mas o resto estaria lá... Mas, como não conseguia pronunciar a palavra e como não havia da parte dela esse esforço no sentido de pronunciar a palavra corretamente levava a que a palavra fosse escrita de uma forma aldrabada, para que só eu, que estava no contexto e que trabalhava com ela, conseguisse perceber o que é que ela queria dizer. Intuitivamente... É a nossa própria intuição... Vamo-nos adaptando à situação. Porque riscar sempre a palavra e dizer «não percebo» vai desiludir muito mais aquela aluna. Vai... Vai... Se já não tem grande interesse, vai ficar então completamente dececionada, desanimada e muito menos vai fazer. Há sempre qualquer coisa que eu procuro dar e dizer «pronto, não escreveu “romanização”, mas escreveu pelo menos “romani...” e o resto já não se percebe» e, depois, eu escrevo a palavra corretamente por baixo. E... Embora se obrigue a pronunciar a palavra, às vezes não é fácil aprender essas palavras novas todas de uma vez, não é? Exige algum empenho, que nem sempre é possível. Depois, esta miúda também tem uma outra particularidade. É a filha mais velha de um grupo de irmãos e acaba por ser também... Acabava por ser... – e este ano também, porque ainda está na nossa escola e lá tem o irmão... – Sei pelo irmão que ela continua a ser a dona da casa. Todas as atividades domésticas estão ligadas à CV_F_6Ano. O tempo que sobra é muito pouco para ir para o estudo também, não é? E porque continuam a falar também, entre os irmãos, o crioulo. Pronto. Não tem hipótese nenhuma, não é?...

Há pouco tinha-me dito que o UC_M_6Ano não encaixava nas expectativas que tinha. Em relação aos outros, tinha algum tipo de expectativas?

Quando recebi pela primeira vez moldavos e ucranianos, que foi a primeira... penso que foram os primeiros estrangeiros que me passaram pelas mãos, eu fiquei muito preocupada. Achei que eles iam ter muita dificuldade em aprender uma língua que era completamente diferente. Mas, por acaso, surpreendem pela positiva, porque eles aprendem muito facilmente. Muito facilmente, mesmo. Em duas, três, semanas são miúdos que, cá fora, junto com os colegas já se conseguem entender perfeitamente dizendo aquilo que querem e que procuram, embora em termos escritos haja dificuldades ainda, mas são miúdos que superam

muito bem as suas dificuldades. Eu gosto destes miúdos assim que têm... que têm a sua personalidade... que querem mais do que aquilo que têm. Isto é que eu acho interessante. E se vêm para um país e há dificuldades, não são miúdos de cruzar os braços e esperam que as coisas caiam do céu. Lutam por elas. Isto é que eu gosto. É disto que eu gosto. Acho os miúdos, por exemplo, de Cabo Verde, ou de Angola, ou de São Tomé mais passivos nisto. Não sei qual é... o que é que influencia... Não sei... Mas as expectativas deles são sempre muito mais baixas. Eu sei que ainda agora estive a trabalhar com quatro deles deste ano, que são do 5.º ano. São quatro meninos: um é de São Tomé, dois de Cabo Verde e o outro também me parece que é de Cabo Verde. E quando eu procurei que eles... A hora da tutoria era só de um, mas como eu sou a diretora de turma fui apanhar os outros quatro, porque sabia que estavam livres, e trouxe-os para ao pé de mim para estudar inglês, porque sei que vão ter fichas esta semana. Claro que eu não sou professora de inglês nem nada que se pareça, mas também estudo em casa com as minhas filhas e a gente tem de dar um jeitinho. Eles são meninos de 5.º ano. 5.º ano é iniciação, por isso, não tem nada que enganar, mas é a relutância logo. O difícil que foi cativá-los para vir para a tutoria. Acredita que eu tive de arranjar um saquinho de bombons que comprei no Lidl. Um deles diz-me logo assim: «Professora, há recompensa?». «Sim, se houver trabalho há recompensa». Acredita que vieram os quatro, como é lógico. Vieram ter comigo, vieram trabalhar comigo, mas foi extremamente difícil e porque eu falei na recompensa do chocolate. Claro que depois lá levaram um chocolate cada um. Mas é só porque houve este isco. De outra maneira... Não sabem. Perguntei, tiraram negativa na última ficha, a professora já me disse que eles tinham ficha marcada e até me pediu para eu fazer uma aula do Estudo Acompanhado, porque estive a faltar, estive doente, estive em recuperação mais tempo do que devia, do que estava previsto, mas fora substituída por outra professora. Entretanto, trabalharam. Mas mesmo assim não conseguem ter aquela... Aquela... Não sei... Aquela vontade de superar. Apesar de verem as dificuldades que os pais passam, são miúdos que não lutam para a vida. De querer mais do que aquilo e lutar. Não. É se houver um pequeno estímulo aquilo ainda vai. E pronto. Lá aprenderam o verbo *to be* e os pronomes. Mas 45 minutos não dão para nada, não é? É assim. Enquanto se for outro, é capaz de vir. O UC_M_6Ano, por exemplo, eu não era tutora dele, mas se eu lhe propusesse estudar era um miúdo que aderiria a estes trabalhos muito mais facilmente. Apesar de não corresponder ao ucraniano típico.

Sabe se os seus colegas partilham essa opinião?

Eu tenho quase a certeza de que sim. Em relação ao ano passado, eu também senti isso. Eu não era diretora de turma deles, mas sentia isto. Este ano que eu sou diretora de turma e que tenho, realmente, uma variedade de meninos. Tenho uma de origem polaca, uma que nasceu na Grã-Bretanha, tenho duas meninas de origem brasileira, tenho um de São Tomé, três de Cabo Verde. Como vê, é uma variedade tremenda. Realmente, noto que os professores em relação aos meninos de Cabo Verde e de São Tomé... Sinto que as dificuldades de aprendizagem são sempre maiores do que em relação aos outros das outras nacionalidades. Mesmo em relação às duas brasileiras que temos. São miúdas que já cá estão há algum tempo. Aliás, nem têm PLN. Só o menino de São Tomé e os de Cabo Verde é que têm PLN, os outros não têm. Mas de qualquer das maneiras, apesar das dificuldades, porque, por exemplo, a de origem polaca viveu algum tempo lá, por isso, teve de se adaptar a duas línguas... Mesmo assim, são miúdos que aprendem com mais facilidade do que estes quatro. Não se compara.

Em linhas gerais, como se faz a integração dos alunos estrangeiros na sua escola?

Acho que funciona muito bem. Eu dou Português a esta turma e os meninos que se considerou que deviam ter PLNМ e que estão num nível linguístico diferente, estão a trabalhar com outra professora de PLNМ. Portanto, quando chegam à aula de Português... A turma vem ter comigo e os quatro vão ter com a professora de PLNМ e têm sempre as horas de português, as seis horas semanais com ela e têm um programa. Logo que a professora veja que eles estão num nível em que podem integrar a turma, ao longo do 5.º ou do 6.º ano, conforme eles forem evoluindo, ela vai mandar que eles venham para a turma comigo. O que nós procuramos no Estudo Acompanhado é sempre, em termos do Português também, trabalhar conteúdos que sejam comuns a todos. Ou seja, por exemplo, a divisão silábica, os verbos, toda aquela parte de gramática e de produção escrita – porque já temos feito vários textos – ou em relação ao estudo da parte do conhecimento explícito da língua, isso é feito tudo em conjunto. Como estamos dois professores, procuro sempre dirigir-me mais para estes meninos do PLNМ e para aqueles que eu sei que, à partida, têm dificuldade na língua portuguesa. Muitos deles, porque já há falta de bases na Primária em termos de escrita e até mesmo de estudar sozinhos. Temos cada vez mais essa situação: meninos que não são minimamente acompanhados pelas famílias e não sabem como estudar sozinhos sequer. Passam ali o tempo na escola e quando chegam a casa estão sozinhos e não sabem sequer como começar o trabalho. Isto acontece-nos muito também. Portanto, no Estudo Acompanhado, eu procuro que eu e outra professora, somos duas que lá estamos, acompanhar mais de perto... Trabalhamos os conteúdos de língua portuguesa, que pode ser Escrita, pode ser Interpretação, pode ser Compreensão Oral de um texto. Procuramos incidir sobre este grupo que nós já sabemos que são os que têm mais dificuldades, onde está o grupo de PLNМ. Muitas vezes a professora de PLNМ diz-me: «Eu gostava que trabalhassem isto. Se fosse possível, com os meninos de PLNМ». Logicamente, se eu vou trabalhar com os meninos PLNМ, abranjo os outros todos também. Portanto, acabamos por rever a matéria para todos, porque em termos de português é fácil fazer isso.

Esse apoio, esses 45 minutos...

São 90. Em termos do Estudo Acompanhado, são 90.

Eu estava aqui a pensar era naquela outra hipótese dos 45 minutos semanais dedicados aos conteúdos escolares das várias disciplinas. Refiro-me ao novo Ofício-Circular acerca do PLNМ. Não sei se a coordenadora de PLNМ terá falado disso.

Não. Não.

O que se passou a fazer este ano letivo foi o PLNМ passar a fazer parte da componente letiva dos professores.

Exato. É isso que a escola faz. Eles têm o PLNМ com outra professora.

Depois, há 45 minutos semanais que o professor de PLNМ devia dedicar aos conteúdos escolares das outras disciplinas.

Isso é feito! A professora de PLNМ, quando é para o Estudo Acompanhado, se ela vê que há conteúdos de PLNМ que eu posso trabalhar com o resto da turma, ela pede-me. Normalmente, envia-me

um email no dia anterior e diz-me: «Eu gostava de, se fosse possível, trabalharem isto.» Em relação à professora de História, de Ciências, de EVT, enviou também, e comunicou na reunião, que sempre que houvesse situações em que é preciso estudar determinadas palavras em que os miúdos possam ter tido dificuldades em termos de perceber o que é que o conceito quer dizer, que indicassem à professora de PLNM, porque ela tem esse tipo de momentos para eles fazerem isso. Não estava a perceber que era essa a questão. Isso também se faz na minha turma. A professora de PLNM, tenho uma ligação muito boa com ela, e sempre que é necessário, ela... Faço eu, na tutoria, porque quando eu reúno os meninos na tutoria, eu também faço isso. Portanto, eu também acabo por explicar e quando os ajudo a estudar, quer as Ciências, que a História, eu tento ver se eles percebem aquelas palavras novas. E a professora de PLNM também já pediu, quando fizemos as reuniões anteriores, pediu que sempre que os professores quisessem e pudessem, que enviassem um vocabulário, ou o que trabalhassem até um texto relativo a determinado assunto e que fosse tratado para que eles possam perceber melhor esses conceitos. Isso é feito.

Já há alguns anos, é isso?

Não, não... Pelo menos, no ano passado eu também tive estes meninos... Ora deixe-me ver... Eu não era diretora de turma, mas tinha esses meninos de PLNM e eu própria recebi os emails da professora de PLNM no sentido de, eu como professora de História, lhe indicar sempre o que é que ela poderia trabalhar com eles no PLNM. Penso com a professora de Ciências, que julgo que foi a outra professora com quem falou. Isto fez-se no ano passado. Este ano, a professora de PLNM já propôs na minha reunião, sou eu a diretora de turma, no sentido de haver essa relação e de trabalhar o melhor possível o português, explicando aos meninos para ver se há conceitos que... para entenderem melhor, para perceberem o que estão a estudar – nesse sentido.

Já só tenho uma última pergunta: tem conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa respeitantes aos alunos migrantes?

Eu julgo que sim. Agora não tenho presente na minha cabeça, mas o ano passado... Tenho, porque a professora de PLNM deu-nos tudo isso. Aqueles quadros dos níveis de proficiência linguística e fiz uma ação de formação também no sentido de saber um bocadinho mais deste... Porque o português acaba por não ser da minha formação. Eu tenho apenas habilitação própria para trabalhar com eles. Portanto, o ano passado acabei por fazer com a professora de PLNM uma ação de formação de 50 horas neste sentido, de como trabalhar com estes meninos. Ajudou-nos. E nessa altura tivemos conhecimentos de todos esses documentos, porque quem fez a ação de formação foi um professor bastante conhecido, Paulo Feytor Pinto, julgo que era isso.

Portanto, nós tivemos acesso a tudo isso e a professora de PLNM, como coordenadora do PLNM na nossa escola, pediu tudo o que havia de novo e ele foi muito gentil e cedeu-nos todos esses materiais. Portanto, este ano, eu não tenho a pasta presente comigo, mas sei que temos tudo isso que saiu, toda essa legislação do quadro comunitário, dos níveis de proficiência, tudo isso nos foi dado. A professora de PLNM dá todas essas informações a quem tem meninos de PLNM.

Chegámos ao fim.

ANEXO 9

Protocolo da Entrevista D – Professora ING_6Ano

Negrito: entrevistadora

Redondo: professora

As perguntas que eu tenho em primeiro lugar são de carácter muito geral. Queria perguntar-lhe primeiro há quantos anos é professora.

Há nove.

Qual é a sua formação profissional?

A minha formação profissional é mesmo professora de ensino básico, do 2.º ciclo, da variante de Português e Inglês.

Os anos de escolaridade que leciona são, portanto, o 5.º e o 6.º?

Sim, mas com profissionalização e com habilitação para lecionar também o 1.º ciclo. Ou seja, a minha prática pedagógica é em ambos os ciclos, já lecionei 1.º ciclo.

Para além do 1.º ciclo, que outras disciplinas leciona?

Eu leciono Português e Inglês do 5.º e do 6.º e as áreas curriculares não disciplinares que, agora, tendem a terminar: o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica quando fui diretora de turma.

Relativamente ao ano letivo anterior, 2010/2011, teve alunos cuja nacionalidade não era a portuguesa.

Sim, vários.

Lembra-se das nacionalidades?

Lembro-me de todas.

Consegue lista-las?

Consigo. Tive cabo-verdianos, tive moldava, tive uma chinesa, tive brasileiros, ... Deixe-me só... concentrar-me... Aqueles eram dois moldavos... E penso que é só, o ano passado. Este ano tenho são-tomenses e tenho guineense. No ano passado eram só estes.

Em relação aos cabo-verdianos do ano passado, lembra-se de quantos eram?

Deixe-me tentar pensar... Tenho um papel... Vou fazer aqui uma cábula... O UC_M_6Ano, tinha a MO_F_6Ano, e o outro que era moldavo, uma chinesa... Olhe que eu neste momento... O ano passado... Quase que tenho a certeza de que tinha apenas um cabo-verdiano. Exato, porque já tinha uma menina de cor, mas ela já tinha nascido cá. Portanto, eu tinha apenas este menino, porque os outros já tinham nascido cá.

Qual é a impressão geral que tem dos resultados escolares destes alunos, destas nacionalidades, na sua disciplina e nas restantes?

Então é assim: no que respeita ao Inglês, os alunos africanos têm imensas dificuldades, porque a maior parte não consegue atingir níveis positivos, nem com adaptações dos instrumentos de avaliação. Ou seja, não havendo adequação curricular, porque é Inglês de iniciação, por vezes faço uma adaptação dos instrumentos da avaliação. Nem assim lá chegam. Quanto aos ucranianos e moldavos, são muito bons. Aprendem com muita facilidade, portanto, chegavam lá, no que concerne ao Inglês. A chinesa que tive, embora fosse brilhante a Matemática, como ela não falava mesmo a língua portuguesa, tinha muita dificuldade obviamente em fazer a ponte para o inglês, porque já era uma terceira língua, de forma que o Inglês dela claramente não foi bem-sucedido. Estava na iniciação da língua portuguesa. Portanto, como chinesa... a opinião em termos de Inglês não fosse muito positiva, embora fosse uma miúda brilhante. Um raciocínio, uma capacidade acima da média. Acho que ela, se falasse português, tinha lá chegado. Mas como não falava, eu não consegui transmitir a terceira língua.

Quanto ao Português, estes alunos tinham Português, mas não era comigo. Portanto, tinham PLNM com colegas que lecionavam essa variante. Portanto, eram avaliados nessa área. Mas, se quiser uma opinião daquilo que eu sei, muito melhores os moldavos do que o cabo-verdiano.

Como é que compara – dessas nacionalidades do ano anterior – os resultados desses alunos com os resultados de alunos ainda anteriores aos do ano passado?

Olhe, eu nesta escola... Esta é a primeira escola onde eu estou, das muitas por onde já passei, porque sou contratada, é a primeira onde há a possibilidade de integrar estes alunos da disciplina PLNM. Ou seja, aquilo que acontecia nas outras escolas era meninos integrados nas minhas turmas de Português, alunos cuja língua materna não era português. Portanto, era muito difícil, em turmas de 29/30, lecionar o programa que, no fundo, não está adaptado a estes alunos com esta especificidade. Portanto, como foi a primeira vez que eu pude experienciar uma situação destas, eu acho que os resultados têm vindo melhorar. Claro, reportando-me a esta escola, porque nas outras escolas os resultados não são nada positivos. Até porque, depois, aliado a tudo isso, há uma falta de acompanhamento muito grande por parte dos pais. Há um falar constante de outras línguas dentro de casa. Portanto, também não há estímulo nenhum para darem prioridade ao Português. Por isso, eu acho que as coisas têm melhorado. No que concerne aos africanos. Nesta escola, como lhe digo. Agora, este ano, eu tenho muito mais alunos de nacionalidades estrangeiras com imensas dificuldades e desmotivação a nível do Inglês, porque muitos já são repetentes e têm noção que já não conseguem integrar-se e desistem. Também não fazem um esforço. Portanto, mesmo tentando fazer várias atividades diferentes, tendo em conta essa especificidade, eu não estou a conseguir bons resultados.

Acontece com alunos de diversas nacionalidades, ou só com aqueles que anteriormente já tinham tido mais dificuldades?

Com os alunos africanos, alguns deles repetentes, outros que estão neste ano a iniciar o 5.º ano, mas que têm muitas dificuldades. Mas, volto a frisar que são os africanos. Eu tenho, por exemplo, uma miúda moldava que é brilhante. E está pela primeira vez no 5.º ano. Portanto, tem um inglês... Está com

um nível 4. Consegue interiorizar a estrutura das respostas, portanto, toda a estrutura da língua inglesa, perfeitamente.

Voltando aos alunos do ano passado, como é que os caracteriza ao nível da disciplina em sala de aula?

A experiência com os cabo-verdianos do ano passado – e é, de facto, uma grande diferença para este ano – foi fantástico. São miúdos muito humildes, com muita calma, muito respeito e muito gosto pela escola, com muito interesse em ultrapassar as suas dificuldades. Problemas de indisciplina, zero. Com os ucranianos, a mesma coisa. Os brasileiros são muito mais complicados ao nível do comportamento. Isto, os do ano passado. Este ano é um ano muito diferente.

Estão piores ou melhores?

Este ano, eu tenho os quartos e quintos todos, porque no ano passado deixei os sextos. Este ano, tenho quintos anos com muitos alunos de diversas nacionalidades, desde moldavos, a brasileiros, a guineenses, a são-tomenses e, curiosamente, alunos africanos, tenho uma parte que se porta muitíssimo bem, muito serenos, respeitadores das regras; outros extremamente mal-educados, num desinteresse total e numa vontade enorme de perturbar, porque não estão interessados em aprender. No que respeita, aos moldavos, fantásticos. Comportamento impecável. O brasileiro que tenho... Tenho dois brasileiros: um absolutamente mal formado, com uma postura de arrogância, de má-criação na aula – mas tem 15 anos e está no 5.º ano... –; o outro miúdo é brilhante, é bem-comportado e é um craque em inglês. E é brasileiro.

Depende da especificidade de cada um...

Depende, sim. E eu – se me permite uma opinião pessoal – acho que isto tem muito a ver com a formação em casa, a forma como os pais os acompanham, a forma como os pais se preocupam em lhes incutir a importância da escola. Quando em casa isto não funciona, não fazemos milagres na escola.

Consegue recordar-se de que pais, ou encarregados de educação, do ano passado, estiveram mais atentos ao percurso dos alunos?

Muito mais atentos os chineses, os pais da aluna chinesa. E o pai de um dos moldavos, de um rigor extremo. O filho levava um «satisfaz bem», o pai ficava aborrecido, enfim. Era de uma exigência até um pouco, às vezes, extrema. Dos cabo-verdianos, muito ausentes no processo de ensino-aprendizagem. Pessoas iletradas. Não. Minimamente.

Como era relação destes alunos, das várias nacionalidades, com os colegas de turma?

Impecável, uma relação impecável. O cabo-verdiano, como é... Digo «é», porque ele está lá, ficou retido no 6.º, não é meu este ano, mas foi meu aluno. É um aluno um pouco posto de parte, porque, infelizmente, os miúdos são muito cruéis uns com os outros e com ele em particular, por ele ser de um nível económico e social muito baixo. Por ter muitas dificuldades de aprendizagem, por ser uma criança completamente pobre. Eu é que às vezes lhe dava coisas. Eram imensos irmãos, viviam muito mal. Era um miúdo que não era muito respeitado, na minha opinião. Quando alguém dizia alguma coisa, eu não admitia, porque isso não podia acontecer. Ele era pacato. Coitadinho, ele ouvia e calava. Era um miúdo muito dócil e muito carente. Essencialmente, muito carente.

E como era relação de todos com a escola?

Era uma relação muito positiva. Eu tinha quatro sextos anos e um 5.º. O 5.º muito bom e a relação com a escola era muito positiva, tirando algumas exceções, mas poucas. Uns que encaravam a escola como um frete, como uma obrigação. Claro que tiveram uma postura negativa e isso refletiu-se no final do ano, porque alguns chumbaram.

Em relação a anos anteriores, consegue indicar algum caso de algum aluno, cuja nacionalidade não fosse a portuguesa, e que considere ou muito positivo, ou muito negativo tanto na aprendizagem como na disciplina em sala de aula?

Sim, talvez identifique. Não muitos. Confesso. Isto no que concerne à disciplina. Não consigo identificar muitos. Reportando-me a escolas de Lisboa, não era fácil lidar com esses alunos.

Com os estrangeiros?

Com os estrangeiros, com os estrangeiros. Mas volto a frisar que em termos de disciplina, naquilo que já me passou pelas mãos, os moldavos e os ucranianos são particularmente mais disciplinados.

E no plano da aprendizagem?

A mesma coisa. Muito mais exigentes com eles próprios e interessados. Às vezes até extremamente exigentes, como lhe digo. Se não obtivessem um determinado patamar, ficavam mal consigo próprios. Portanto, às vezes até perfeccionistas demais. Os outros não tanto. Os outros mais desmotivados, mais... Achando «não sou capaz e pronto. Não consigo!». Desistindo.

E diria que os alunos do ano passado cumpriram expectativas que tinha comparando-os com aqueles que tinha tido em anos anteriores?

No ano passado, eu tive a sorte de dar continuidade pedagógica a quatro das minhas cinco turmas. Essa continuidade pedagógica foi um fator muito positivo, porque eu já tinha desenvolvido um trabalho que pude, depois, continuar. A minha relação com eles foi fantástica. É uma das coisas que eu mais valorizo é a relação pedagógica e pessoal do professor com os alunos. Acho que sem essa vertente, o resto não se consegue. Eu acho que foi muito positivo comparando com o ano em que eles me chegaram no 5.º e a quem eu estive, durante o 1.º período, a tentar incutir uma série de regras e de princípios, mas depois as coisas correram muito bem. Se eu lhe disser que num ano naquela escola e só marquei uma falta disciplinar... É um bom sinal. Mesmo bom.

E quais são as suas expectativas em relação a este ano? Estamos no final do 1.º período...

Eu dar-lhe um *feedback* relativamente a estes três anos e já a contar com este 1.º período, acho que as turmas que me têm chegado para as mãos, têm-me chegado cada vez pior. No que respeita a regras, vêm do 1.º ciclo com muito poucas regras e muito poucos métodos e hábitos de trabalho e de estudo, com uma postura perante a escola muito mais negativa, com pouca vontade de estudar e com um desinteresse preocupante. No que respeita, à aprendizagem, este ano estou mais preocupada, porque o insucesso é superior aos anos anteriores. Claro, no ano passado foram sextos anos. Têm uma preparação diferente. Este ano eu tenho cinco quintos e só tenho um 6.º que é, ainda por cima, de Português. Mas no

que respeita à língua inglesa, eu noto um agravamento no aproveitamento. No que respeita à turma de Português, como lhe expliquei, não eram meus no ano passado e é complicado. Têm uma base muito pouco sólida, portanto, não está a ser um trabalho nada fácil.

Tenho ainda um bloco final de três perguntas. Consegue descrever como se faz integração de alunos estrangeiros na sua escola?

Quer a minha opinião à forma como eles estão integrados, é isso?

Opinião e descrevendo um pouco a forma de integração.

Quanto à forma de integração, não posso dar grande *feedback*, porque eu não sei quais são os critérios de integração dos alunos nas turmas. O que lhe posso dizer é que este ano, os alunos de PLNM foram praticamente todos integrados na mesma turma. Portanto, uma turma de 30 em que tenho uns 7 ou 8 alunos a ter PLNM. Digamos que se eles foram todos integrados numa mesma turma, eu acho que tem aspetos positivos e negativos. Aspetos positivos, na medida em que na mesma turma, com o mesmo horário, é muito mais fácil gerir o currículo, as aulas... O Conselho de Turma com alunos dessa categoria funciona melhor, porque podemos fazer um trabalho muito mais em conjunto e ter uma noção um bocadinho mais ampla. Por outro lado, ao nível do comportamento, pode ser um fator negativo. Não sei se fui clara...

Sim, para ver se eu percebi bem: tem a ver com a alteração do Ministério de Educação, de que o PLNM passava a fazer parte da componente letiva e que era necessário agrupar os alunos de várias nacionalidades. Tem a ver com isso?

Exatamente. Repare, esses alunos são integrados numa turma e nesse horário, enquanto os colegas estão a ter o Português normal, eles estão nesse mesmo horário a ter o PLNM. Essa gestão tem de ter também isso em conta. Essa diretriz mexe na organização das turmas.

Depois acabam por ficar muitos na mesma turma para se poderem fazer essas substituições, é isso?

Claro. É mais facilitador estarem todos na mesma turma, porque se os horários fossem muito diferentes, a gestão de docentes ia ser muito complicada. Muito complicado. Eu acho que teve vantagem em reunir esses alunos numa só turma nessa perspetiva. É claro que noutras perspetivas... Não é tão positivo, porque no nosso caso é uma turma muito numerosa e isso não ajuda.

Causam problemas quando estão juntos, porque por ser um grupo grande já não se está a dar apoio a PLNM a um grupo pequeno como anteriormente, ou é porque nas aulas das várias disciplinas acabam por se portar mal, de alguma maneira?

Sim, repare, se eu tenho uma turma de 30 com sete meninos de PLNM que têm essa disciplina com a minha colega, em Inglês eu tenho os 30. Tenho 30 com uma diversidade imensa, porque tenho sete africanos, porque tenho moldavos, brasileiros, porque tenho portugueses, porque tenho alunos que tiveram Inglês antes, outros que nunca tiveram Inglês na vida. Portanto, é uma grande diversidade, uma grande heterogeneidade, que não facilita o trabalho. Isto no âmbito do Inglês. Só posso reportar-me à minha experiência no Inglês.

Uma última pergunta: tem conhecimento dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa que dizem respeito aos alunos migrantes?

Vou ser muito honesta e dizer-lhe que não, não tenho.

Chegámos, então, ao fim.

